

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Komunikační prostředky a jejich využití ve školách pro žáky se sluchovým postižením v Praze a Mnichově

Means of communication and their use at schools for pupils with hearing
impairment in Prague and Munich

Marie Vybíralová

Vedoucí diplomové práce: doc. PhDr. Kateřina Hádková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika (N 7506)

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Komunikační prostředky a jejich využití na školách pro žáky se sluchovým postižením v Praze a Mnichově vypracovala samostatně, pod vedením vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Kateřiny Hádkové, Ph.D., a uvedla všechny použité prameny a literaturu. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14. 7. 2017

.....

podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala všem, kteří byli zapojeni do vzniku této diplomové práce. Především je to vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Kateřina Hádková, Ph.D., které děkuji za odborné vedení, cenné připomínky a lidský přístup. Rovněž bych chtěla poděkovat Prof. Dr. habil. Annette Leonhardt za vstřícnost a věnovaný čas.

Dále děkuji všem, kteří mi vyšli vstříc při sběru dat pro výzkum.

V neposlední řadě bych ze srdce ráda poděkovala svým rodičům za všestrannou podporu po dobu celého studia.

ABSTRAKT

Předložená diplomová práce se věnuje tomu, jaké komunikační prostředky (znakový jazyk, znakový mluvený jazyk, psaná forma mluveného jazyka, prstová abeceda aj.) využívají pedagogové ve školách pro žáky se sluchovým postižením v Praze a Mnichově. Zajímají ji s tématem spojené vzdělávací přístupy, které školy, potažmo pedagogové zastávají a jaké komunikační prostředky při nich preferují. Pomocí metod pozorování a dotazníků chce zjistit, co nebo kdo vede pedagogy k právě zvoleným komunikačním prostředkům a jaký mají názor na vlastní komunikační kompetence. Kromě toho porovnává současnou situaci této problematiky na prvním stupni základních škol pro sluchově postižené v Praze a v bavorském Mnichově.

První kapitola se věnuje tomu, jací žáci navštěvují školy pro sluchově postižené a jaké jsou možnosti komunikace. Druhá kapitola se zabývá přístupy ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Kromě základních přístupů (orální, totální, bilingvní) představuje i přístup popsán americkým lingvistou D. A. Stewartem, který se podle něj vyvinul pro potřeby školní třídy. Před samotnou komparací výsledků výzkumného šetření jsou dvě kapitoly věnující se krátce popisu a historii (především té z pohledu komunikace) zkoumaných škol. Jedna kapitola se soustředí na školy v Praze, druhá na školy v Mnichově.

Ve výzkumu docházíme k závěru, že lze nalézt shodu v tom, jakých prostředků využívají pedagogové ve třídách škol pro žáky se sluchovým postižením v Praze a Mnichově, především mezi konkrétními jazykovými skupinami v Mnichově a přístupy ke vzdělávání v Praze. Každý z komunikačních prostředků má podle výsledků výzkumu svou roli ve vyučování žáků se sluchovým postižením. A je to vlastně pedagog sám, kdo rozhodne o tom, jaký komunikační prostředek právě v danou chvíli ve výuce využije, nejčastěji podle složení žáků, ale také podle vyučovacího předmětu/obsahu aj.. Pedagogové sami obecně hodnotí své komunikační kompetence velice kladně.

KLÍČOVÁ SLOVA:

žák se sluchovým postižením, školy pro sluchově postižené, komunikační prostředky, komunikační přístup

ABSTRACT

The presented diploma thesis deals with the means of communication (sign language, signed language, written language, finger alphabet, etc.) used by teachers in schools for pupils with hearing impairment in Prague and Munich. The work is interested in the topic of related educational approaches, which schools, or teachers use, and what means of communication they prefer. Using observation methods and questionnaires, it wants to find out what or who leads the educators to the chosen communication means and what they think about their own communication competencies. In addition, it compares the current situation of this issue at the elementary schools for the hearing impaired in Prague and Bavarian Munich.

The first chapter focuses on which kind of pupils are attending schools for the hearing impaired and what are the possibilities for communication. The second chapter deals with approaches to the education of pupils with hearing impairment. In addition to basic approaches (oral, total, bilingual) describes the approach by American linguist D. A. Stewart, which was developed for the needs of the classroom. Before comparing the results of the research, there are two chapters dealing briefly with descriptions and history (particularly from the point of view of communication) of the researched schools. One chapter focuses on schools in Prague, the second on schools in Munich.

In research, we conclude that there is a consensus on how funds are used by teachers in classrooms for pupils with hearing impairment in Prague and Munich, especially among specific language groups in Munich and approaches to education in Prague. Each of the means of communication has a "role" in the teaching of pupils with hearing impairment. And it is the teacher himself, who decides about it, mostly according to the composition of the pupils, but also according to the subject/content, etc., what communication means will be used at the moment in the teaching. Teachers generally appreciate their communication skills very positively.

KEYWORDS:

pupil with hearing impairment, schools for the hearing impaired, means of communication, communication approach

Obsah

1 ÚVOD	8
2 KOMUNIKACE ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	11
2.1 Žák se sluchovým postižením – charakteristika.....	11
2.2 Orální komunikační systémy	14
2.3 Vizuálně-motorické komunikační systémy	16
3 PŘÍSTUPY KE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM.....	21
3.1 Orální přístup ke vzdělávání	23
3.2 Přístup totální komunikace.....	24
3.3 Bilingvální přístup ke vzdělávání	25
3.4 IPC přístup (D. A. Stewart).....	27
4 ŠKOLY PRO SLUCHOVĚ POSTIŽENÉ V PRAZE.....	29
4.1 Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené Praha 5, Holečkova.....	35
4.2 Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené Praha 5, Radlice	36
4.3 Gymnázium, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené Praha 2, Ječná	37
5 ŠKOLY PRO SLUCHOVĚ POSTIŽENÉ V MNICHOVĚ	39
5.1 Förderzentrum Förderschwerpunkt Hören	41
5.2 Samuel Heinicke Realschule.....	42
6 KOMPARACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	44
6.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky	44
6.2 Design výzkumu	44
6.3 Pozorování	45
6.4 Dotazníky	55
6.5 Závěrečná diskuze.....	61
7 ZÁVĚR.....	66
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	69
PŘÍLOHA 1 – TRANSKRIPCE DOTAZNÍKŮ	74

Informant 1	74
Informant 2	75
Informant 3	76
Informant 4	77
Informant 5	77
Informant 6	78
Informant 7	79
Informant 8	80
Informant 9	81
Informant 10.....	81
Informant 11.....	82
Informant 12.....	83
Informant 13.....	84
Informant 14.....	84
Informant 15.....	85
Informant 16.....	86
Informant 17.....	87
PŘÍLOHA 2 – SEZNAM GRAFŮ A TABULEK	88
PŘÍLOHA 3 – SEZNAM ZKRATEK.....	89

1 Úvod

Je již po dlouhá léta známo, že neexistuje žádná jedna metoda komunikace, která by byla vhodná pro všechny neslyšící děti (Marschark, Spencer, 2003). To samé bychom mohli říci o dětech nedoslýchavých, tedy nemusíme se bát toto tvrzení rozšířit na všechny děti se sluchovým postižením. A jsou právě pedagogové, kteří tyto děti jako své žáky vyučují, jedni z těch, na kterých stojí volba toho, jaký komunikační prostředek¹ při vzdělávání zvolí. Míra sluchového postižení žáka a další jeho charakteristiky, složení třídy, vzdělávací přístup školy, vlastní pedagogovy dovednosti a komunikační kompetence, rodiče žáka, názory odborníků, komunity Neslyšících, historie – to vše a ještě více jsou faktory, které do pedagogova rozhodnutí o využití komunikačních prostředků zasahují.

Tato práce se zaměří mimo jiné na to, jak tyto a jiné faktory ovlivňují výuku z hlediska využívaných komunikačních prostředků v různých třídách na školách pro sluchově postižené v Praze a Mnichově. Práce popisuje také s komunikačními prostředky související přístupy ke vzdělávání, které školy volí, s jakými komunikačními prostředky v nich pak pedagogové pracují, jaká je teoretická představa a jaká je realita. Vzhledem k dávným společným historickým kořenům se očekává jistá podobnost, zároveň však v současnosti odlišný systém – u nás přístup ke vzdělávání, na bavorské straně systém jazykových skupin („*Sprachlerngruppe*“) s sebou mohou přinášet různé odlišnosti.

V minulosti sehrály v tomto tématu důležitou roli i události jako například Milánský kongres v roce 1880 nebo dílo vydané americkým lingvistou Williamem Stokemem v roce 1960 – *Sign Language Structure*. Na našem území patří mezi jedny z

¹ Za komunikační prostředky jsou pro tuto práci považovány podle zákona č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob:

- český znakový jazyk,
- komunikační systémy vycházející z českého jazyka (znakovaná čeština, prstová abeceda, vizualizace mluvené češtiny, písemný záznam mluvené řeči).

Dále pak fonemické znakové kódy, jako jsou pomocné artikulační znaky, Cued Speech, Hand-Mund Systém.

nejvýznamnějších roky 1998 a 2008, kdy byl vydán a novelizován zákon, který jako první na našem území dává neslyšícím právo na takovou komunikaci, kterou si sami zvolí.

Pro zvolení komunikačního přístupu a prostředků pedagogem je zcela určité důležité, aby znal dobře svého žáka, proto se část první kapitoly práce věnuje tomu, s jakými žáky je možné se ve školách pro sluchově postižené setkat. Na to navazuje ústřední téma práce, a to popis všech komunikačních prostředků, s kterými při práci s žáky se sluchovým postižením můžeme přijít do styku, od většinového mluveného jazyka až po jazyk znakový. Přístupy ke vzdělávání úzce spjaté s komunikačními prostředky jsou popsány v následující kapitole. Práce popíše podstatu těchto přístupů a krátce nahlédne také do historie. Kromě klasických přístupů ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením (orální metoda, totální komunikace, bilingvální metoda) představuje i tzv. IPC (*Instructional and Practical Communication*) přístup, kde se americký autor D. A. Stewart zabývá využitím amerického znakového jazyka a znakové angličtiny ve výuce neslyšících žáků. Kapitoly čtyři a pět popisují, jaká je podle dostupných zdrojů situace ve školách v Česku a Bavorsku v posledních dvou dekáдах. Zde se práce již také více zaměří na konkrétní školy, kde je prováděn terénní výzkum.

V dnešní době je vcelku jednoduché vycestovat do cizí země, navíc studentům vysokých škol se nabízí výjezd přes program Erasmus+. Právě poznávání toho, jak to samé dělají jinde, může být velkým obohacením pro studenta samotného, ale také pro danou problematiku. Proto a díky tomu se předložená práce snaží o komparaci současné situace na prvním stupni ve školách pro sluchově postižené v Praze a Mnichově.

Podklady pro komparaci byly získávány metodou pozorování ve třídách. To bylo doplněno dotazníky rozdanými pedagogy v těchto třídách vyučujících. Dotazník zjišťuje, co nebo kdo pedagogy k výběru prostředků motivuje a jaký mají oni sami pohled na svou jazykovou vybavenost.

Téma, které tato práce přináší, se částečně dotýká tématu, které již řešili ve svém výzkumu např. pan docent Jiří Langer v roce 2004 a 2005, kdy se zabýval odborným vzděláním pedagogických i nepedagogických pracovníků v českém znakovém jazyce, nebo paní doktorka Lenka Hricová, která se ve své disertační práci v roce 2011

zabývala komunikačními kompetencemi učitelů na základních školách pro sluchově postižené na vybraných školách v Česku a Německu.

2 Komunikace žáků se sluchovým postižením

„Komunikace je alfa i omegou výchovy a vzdělávání sluchově postižených dětí“
(Krahulcová-Žatková, 2002, s. 69).

2.1 Žák se sluchovým postižením – charakteristika

Žák se sluchovým postižením je termín, pod kterým se ukrývá mnoho různých žáků s různými charakteristikami a tedy i potřebami. Skupinu lidí se sluchovým postižením podle Leonhardt (2010) tvoří nedoslýchaví („*Hörschädigte*“), neslyšící („*Gehörlose*“), ohluchlí („*Ertaubte*“) a osoby s kochleárním implantátem („*CI-Träger*“). Mají společný znak a tím je snížení nebo ztráta sluchového vnímání. Ujasnění si těchto termínů je velice důležité, protože u každého by mělo docházet k jinému pedagogickému, terapeutickému, medicínskému a psychologickému opatření. Hrubý (1999) píše, že jde o tři úplně jiná postižení, které vyžadují zcela odlišné někdy dokonce protichůdné potřeby. Každého žáka, kromě druhu a stupně ztráty sluchu charakterizuje také čas, kdy došlo ke ztrátě sluchu, případné přidružené nebo přidružená postižení, sociální faktory, jako je vliv rodiny, ale také odborníků a institucí, se kterými přijde žák do styku (Leonhardt, 2010).

Všechny tyto faktory mají vliv na to, jak se bude žák rozvíjet a mimo jiné, jaké komunikační prostředky by měli pedagogové využívat při komunikaci s ním.

Podle druhu a stupně ztráty sluchu a také času, kdy ke ztrátě došlo, rozlišujeme žáky (Leonhardt, 2010):

- nedoslýchavé,
- n/Neslyšící,
- ohluchlé.

Další skupinou jsou pak:

- žáci s kochleárním implantátem.

Nedoslýchavost, na rozdíl od praktické až úplné hluchoty² může přijít v jakémkoliv období lidského života. Za *nedoslýchavé* jsou označovány ty osoby, které s pomocí sluchadel mohou vnímat mluvenou řeč (Leonhardt, 2010). Podle WHO³ dělíme nedoslýchavost na lehkou, střední a těžkou. Lehká nedoslýchavost je vymezena ztrátou sluchu v rozmezí 26–40 dB, střední 41–55 dB a těžká 56–70 dB. Nedoslýchavost dělíme na percepční a převodní. Převodní je spojena s problémem ve středním nebo vnějším uchu, a pokud nelze odstranit operativně, bývá kompenzována sluchadly. Naproti tomu percepční je vada ve vnitřním uchu, k její kompenzaci se používají sluchadla či kochleární implantát.

Za *neslyšící*, nebo také *prelingválně neslyšící* označujeme ty osoby, u kterých došlo v raném věku (pre-, peri- nebo postnatálně) před dokončením vývoje řeči k těžkému poškození sluchu, jehož funkce je vysoce či zcela narušena. V důsledku toho se nemůže řeč rozvíjet přirozeným způsobem, tedy za pomoci sluchu a nápodoby. Přesto jsou tyto osoby schopny s využitím odezírání nabýt dovednosti vyjadřování se a porozumění mluvenému jazyku. Bez speciální pedagogické podpory by vývoj mluvené řeči u těchto osob nebyl vůbec možný, proto jsme se dříve setkávali také s pojmem „hluchoněmý“. Za *Neslyšící* s velkým „N“ označujeme ty osoby, které se samy z vlastního rozhodnutí cítí být příslušníky menšiny *Neslyšících*. Tito lidé využívají ke komunikaci vlastního jazyka *Neslyšících*, tedy znakového jazyka a mají vlastní kulturu (Leonhardt, 2010). Ne však všichni, kteří využívají ke komunikaci znakový jazyk, a jsou si vědomi kultury *neslyšících*, trvají na označení velkým písmenem. Pro potřeby této práce budeme využívat termínu „*neslyšící*“.

Osoby, u kterých došlo k praktické až úplné hluchotě až po dokončení jazykového vývoje, tedy ke komunikaci využívaly mluvený jazyk a osvojily si ho přirozenou cestou, označujeme za *ohluchlé* nebo *postlingválně neslyšící*⁴. U těchto osob

² Praktická hluchota je označována v případě ztráty sluchu v rozmezí 71-90 dB. Úplná hluchota 90 a více dB.

³ Světová zdravotnická organizace (World Health Organization)

⁴ Leonhardt (2010) ještě vyděluje postlingválně nedoslýchavé dospělé. Kterí se od ohluchlých liší tím, že nadále k porozumění mohou využívat zbytků sluchu.

představuje v dnešní době velkou pomoc možnost kochleární implantace (Leonhardt, 2010).

Další skupinou, v posledních letech stále narůstající, jsou žáci s kochleárním implantátem. Žák s kochleárním implantátem nerovná se žák slyšící. Jak říká Potměšil (2012) stále se jedná o dítě, které je neslyšící, pouze s velmi dokonalou technickou pomůckou. To, jak bude dítě s kochleárním implantátem úspěšné a jaký je třeba zvolit komunikační přístup, určuje několik faktorů, jako stav sluchu před implantací, stav rozvoje jazyka před implantací, věk, kdy byla ztráta sluchu diagnostikována, a věk, kdy k implantaci došlo. Žádné dvě děti s kochleárním implantátem nejsou stejné, některým dětem se podaří za podpory logopeda a pracovníků SPC vyhovět požadavkům běžné školy, jiné děti jsou zařazeny do škol pro žáky se sluchovým postižením, kde se jim věnují odborníci, a jsou tak úspěšné, jak mu to jejich podmínky umožňují. Tito žáci bývají vzděláváni metodami, které bychom označily za orální, k tomu je důležité si uvědomit, že kontakt se znakovým jazykem před nebo po implantaci není pro dítě nijak závadný, ba naopak. Kontakt s každým dalším jazykem je jen k dobru dítěte (Potměšil, 2012).

Ačkoliv Langer (2010) píše, že jedním z hlavních kritérií pro volbu vzdělávacího přístupu má být právě stupeň postižení sluchu, Jungwirthová (2015) říká, že pro pedagogy není tím nejdůležitějším u žáka velikost ztráty sluchu, ale spíše to, jak je tato ztráta kompenzována, jak dítě kompenzační pomůcku dokáže využívat a tedy jaká je úroveň mluvené řeči dítěte. Kromě mluvené řeči by pedagoga však u žáků se sluchovým postižením měla zajímat i jazyková úroveň znakového jazyka, popřípadě jiných komunikačních prostředků. Podobně z takových předpokladů vychází například dělení představené v knize Hintermair, Voit (1990), kteří dělí žáky se sluchovým postižením na:

- ty, kteří komunikují se svým okolím přirozeně primárně znakovým jazykem a naučení se mluveného jazyka a jeho psané podoby pro ně znamená možnost prosazení a osamostatnění se.
- ty, jejichž rodiče si přejí a praktikují bilingvální a bikulturní výchovu.
- ty, kteří jsou vychováni a vzděláváni primárně mluveným jazykem, ale k jejich rozšíření si komunikačních možností se učí znakový jazyk.

- ty, kteří vzhledem ke svým schopnostem hůře zpracovávají informace auditivní formou než například za pomoci vizuálních a jiných pomůcek a nedosahují výkonů podle přirozeného vývoje.
- ty, kteří jsou později opatřeni kompenzačními pomůckami (z rodinných důvodů jako je migrace, pozdější rozhodnutí rodičů).
- ty, kteří jsou později diagnostikováni a odpovídajícím způsobem intervenováni.
- ty, kteří si sami našli vlastní cestu (sluchem a mluvením), ale s ostatními komunikují ve znakovém jazyce (například nedoslýchavé děti s neslyšícími rodiči).

Kromě výše uvedeného klasického dělení žáků se sluchovým postižením se ve školách v Mnichově ještě můžeme setkat s žáky s AVWS („*Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung*“), což je auditivní porucha či vada vnímání a zpracování akustických signálů a objevuje se tehdy, jsou-li narušeny centrální procesy slyšení. Podle výzkumu Hricové (2011) neoznačují pedagogové tyto žáky za sluchově postižené, ale spíše jako žáky s narušenou komunikační schopností. S tímto označením by ale nemohli po „*Grundschule*“ (více o systému vzdělávání viz kapitola 5) pokračovat ve speciálním vzdělávacím proudu pro sluchově postižené, proto jsou označováni jako žáci s AVWS. V Praze jsou specifickou skupinou žáků na školách pro sluchově postižené také právě žáci s narušenou komunikační schopností.

2.2 Orální komunikační systémy

„Pro slyšícího člověka je používání mluveného jazyka v jeho různých podobách zcela přirozené a jeho zvládnutí mu obvykle nečiní větší problémy. Objektivní smyslová bariéra, kterou sluchové postižení způsobuje, však může zvládnutí mluveného jazyka negativně ovlivnit, až zcela znemožnit“ (Langer, 2013, s. 17).

Mluvená řeč

To, jaké úrovně mluvené řeči je dítě schopno dosáhnout, ovlivňuje několik faktorů. Krahulcová (2002) jmenuje tyto: stupeň sluchového postižení, další přidružené postižení, věk a dosažené stadium vývoje řeči v době vzniku sluchového postižení, rodinné prostředí, období, kdy bylo sluchové postižení diagnostikováno a čas zahájení speciálněpedagogické péče.

U dětí, které se narodí neslyšící, přichází žvatlaní zhruba ve stejné době, jako u dětí slyšících. Protože pak však neslyšící sebe ani matku, nedochází k motivaci mluvenou řeč rozvíjet a žvatlání postupně ustane (Hrubý, 1999).

K podpoře rozvoje mluvené řeči u dětí se sluchovým postižením je využíváno speciálněpedagogické disciplíny logopedie. Logopedické metody jsou již natolik rozpracovány, že mluvit lze naučit každé dítě, bez ohledu na velikost ztráty sluchu. Nepodaří se nám však dosáhnout stejných výsledků a za stejný čas u dítěte nedoslýchavého vybaveného dobře přizpůsobenými sluchadly a dítěte, které má těžkou vadu sluchu a sluchadlo mu pouze umožňuje vnímat zvuky, nikoliv řeč. U takových dětí je potřeba mnohem intenzivnější logopedická pomoc a mluva je vyvozována z větší části uměle (Hrubý, 1999). Přes všechny snahy logopedů i samotných žáků z výzkumů vyplývá, že v průměru u dvou třetin dětí se sluchovým postižením vzdělávaných orálně⁵ je srozumitelnost jejich mluvy z pohledu učitelů nízká, až velmi špatná a pro posluchače, kteří mají s neslyšícími malé nebo žádné zkušenosti je prakticky zcela nesrozumitelná (Langer, 2013).

Čtení a psaní

Nedostatečná jazyková kompetence v mluveném jazyce žáků se sluchovým postižením zapříčiňuje také problémy s písemnou formou jazyka. A to i přesto, že psaní není přímo vázáno na zvukové vjemy a není při něm zapotřebí sluch. Pro slyšící děti je logickou nadstavbou začít se učit při vstupu do školy grafickou podobu již osvojené zvukové formy jazyka. U dětí se sluchovým postižením je tomu z důvodu logopedické péče naopak. Již ve třech letech se setkávají s psanou formou jazyka a k osvojování čtení tak dochází vlastně naopak (Souralová, 2005). Stejně tak píše Power, Leigh (2004), že neslyšící matky využívají již od raného dětství dítěte ve svém projevu prstovou abecedu, tudíž se dítě také ještě před tím, než se učí číst a psát setkává s grafickou (psanou) formou jazyka.

Úspěšnost porozumění psanému textu a práci s ním ovlivňuje několik faktorů. Jsou jimi např. znalosti slovní zásoby většinového jazyka, znalosti gramatické stavby

⁵ Více o tomto a dalších přístupech ke vzdělávání viz kap. 3 této práce.

mluvených projevů, znalosti frazeologie (přenesené významy, metafory, metonymie, přirovnání, rčení atd.), úroveň znalostí vztahujících se k obsahu textu atd.. Právě v těchto vyjmenovaných oblastech mívají neslyšící čtenáři nedostatky (Komorná, 2008)

Odezírání

„Odezírání je odhadování vyslovovaných slov z pohybu mluvidel- rtů, zubů, jazyka, lícních svalů“ (Hrubý, 1999, s. 74).

Významnou roli v životě osob se sluchovým postižením hraje právě odezírání a to hlavně v komunikaci se slyšící společností (Langer, 2013). Není však náhradou za sluch, pouze jeho nedokonalým zastoupením (Krahulcová, 2002). Uvádí se (Hrubý, 1999), že odezřít lze v nejlepším případě asi 30% fonematické informace řeči. Ve slyšící společnosti panují názory (srov. Hrubý, 1999; Tarcsiová, 2005), že lidé se sluchovým postižením umí lépe odezírat, je to pro ně snazší. Není to však pravda, vše je odrazem dlouhodobého a usilovného tréninku. Zároveň je k odezírání potřeba určitá míra vloh, které jsou vrozené. Každý má jinou vrozenou výbavu a tudíž i schopnost odezírání je u každého různá a lze ji rozvinout jen do určité míry.

Pohybům mluvidel, které jsou zrakem přijímány, se říká kinémy. Kinémů je pro české hlásky celkem dvanáct (pět pro samohlásky, sedm pro souhlásky). Vzhledem k tomu, že vizuální obraz hlásek se také mění v případě spojování a vyslovování v kombinaci s jinými hláskami do slov, je dovednost odezírat izolované hlásky pouze součástí celkové dovednosti odezírat. Této přeměně říkáme *koartikulace hlásek* (Janotová, 1999).

K usnadnění odezírání žákům ve školní třídě by měl pedagog zřetelně artikulovat, ale artikulaci nepřehánět. Natočený by měl být vždy k žákům, výborně pomáhá využívání zpětného projektoru. Nejen z hlediska otočení pedagoga k žákům, ale také mírně nasvěcuje ústa a odstraňuje „tmu v ústech“. Pokud žáci nerozumí, je vhodné větu zopakovat formou parafráze, tedy s použitím jiných slov. Pozor také na současné odezírání a psaní si poznámek, to samozřejmě nelze (Hrubý, 1999).

2.3 Vizualně-motorické komunikační systémy

Znakový jazyk

Není dnes již překvapující, že znakový jazyk splňuje kritéria přirozených jazyků, má vlastní gramatická pravidla a je úzce spjat s komunitou Neslyšících.

Znakové jazyky jsou jazyky, které se vyvinuly bez jakéhokoliv vlivu jazyků mluvených, vznikly přirozeným dlouhodobým vývojem, a proto také neexistuje jeden univerzální, ale různé národní znakové jazyky (srov. Krahulcová, 2002; Langer, 2013; Spencer, Marschark, 2010). U nás český znakový jazyk (ČZJ) v Německu „*Deutsche Gebärdensprache*“ (DGS). Jedná se o jazyky, které mají všechny potřebné rysy přirozených jazyků (dvojí artikulace, systémovost, znakovost...) a tedy jsou plnohodnotnými jazyky. To v roce 1960 dokázal americký lingvista W. C. Stokoe ve své práci *Sign Language Structure* (srov. např. Bímová, 2002; Černý, 1998; Jabůrek, 1998; Orouhlíková, Slánská-Bímová, 2008).

Znakový jazyk využívají neslyšící, tedy jeho rodilí uživatelé při dorozumívání mezi sebou (srov. Hrubý, 1999; Krahulcová, 2002). Na rozdíl od mluvených jazyků, které označujeme jako audio-orální, mají znakové jazyky vizuálně-motorickou povahu. Langer (2013) vysvětluje tuto povahu, že část informace je nesena manuálními nosiči, jako je tvar, pozice a pohyb ruky/rukou a část nemanuálními nosiči, jako je mimika, pozice a pohyby hlavy a horní části trupu. Macurová (1993) vysvětluje jazyk vizuálně-motorické povahy jako ten, který „se vidí“ a „ukazuje“, na rozdíl od jazyka audio-orálního, který „se slyší“ a „mluví“.

Z lingvistického hlediska nesmyslný termín „znaková řeč“ je často veřejností nešťastně používán namísto termínu „znakový jazyk“. Tento pojem byl dříve v *zákoně č. 155/ 1998, Sb. o znakové řeči* využíván jako pojem nadřazený pro český znakový jazyk a znakovanou češtinu. Z novely tohoto zákona byl vyňat.

Podle *zákona č. 384/ 2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob* mají neslyšící osoby právo na jeho používání, na vzdělávání s využitím znakového jazyka a jeho výuku.

Umělé znakové systémy

Znakovaný český jazyk, neboli znakovaná čeština, stejně jako např. znakovaná angličtina, znakovaná francouzština, není přirozeně, nýbrž uměle vytvořený znakový

systém, který vytvořili slyšící lidé, aby se domluvili s uživateli znakového jazyka (srov. Langer, 2013; Krahulcová, 2002; Spencer, Marschark, 2010).

Při vyjadřování znakovanou češtinou je využívána gramatická stavba národního mluveného jazyka. Výpověď je artikulována s hlasem nebo bezhlasně a je doprovázena znaky. Každé české slovo rovná se znak znakového jazyka. Znakovaná čeština nevyužívá gramatiku ani nemanuální složky českého znakového jazyka (Kotvová, Komorná, 2008)

V Německu se rozlišuje tzv. znaky doprovázené mluvení („*Lautsprachbegleitende Gebärden*“ – LBG) a znaky podporované mluvení („*Lautsprachunterstützende Gebärden*“ – LUG). Což odpovídá u nás přesně znakované češtině a češtině podporované znaky. Rozdíl je v tom, že u přesně znakované češtiny je znakováno každé slovo, také koncovky slov, předložky, spojky, naproti tomu u češtiny doprovázené znaky jsou jen klíčová slova podpořena znaky znakového jazyka.

Podle Stewarta (In Moores, Martin, 2006) byla tato forma komunikace přímo vytvořena pro komunikaci ve školní třídě. Znakovaný jazyk není vlastním jazykem a učitel sám musí přemýšlet nad tím, kdy je využít. Není možné využívat ve výuce pouze znakový jazyk. Je to spíše jazyk, který pomáhá při výuce.

Lucas & Vali (In Spencer, Marschark, 2010) ještě rozlišují tzv. „kontaktní znakování“. Jedná se o systém, který se vytvořil mezi neslyšícími dospělými a slyšícími dospělými, kteří se začali učit znakový jazyk. Tato forma jazyka je často využívána slyšícími rodiči neslyšících dětí a profesionály, kteří nejsou členy komunity Neslyšících⁶. Jejich jazykem je jazyk mluvený, učí se však jazyk znakový se všemi jeho atributy. Jejich vyjadřování ve znakovém jazyce pak obsahuje částečně i nemanuální význam znaku a specifické prvky znakového jazyka, zároveň v něm ale zůstávají stopy jazyka mluveného.

Prstové abecedy a fonemické znakové kódy

Do této skupiny patří především jednoruční a dvouruční prstové abecedy, pomocné artikulační znaky, Cued Speech.

⁶ Spadají do této skupiny tedy i pedagogové, kteří jsou slyšící a pracují s žáky neslyšícími.

Prstová abeceda nazývané někdy také daktylní abeceda, daktylní řeč. V Německu označována jako „*Graphembestimmtes Manualsystem*“. „*Využívá se různých poloh a postavení prstů k vyjádření písmen*“ (Krahulcová, 2002, s. 217). Tato písmena se pak spojují do slov, stejně, jako je tomu u mluvené řeči (Krahulcová, 2002). Podle účasti artikulující ruky/rukou rozlišujeme prstovou abecedu jednoruční a dvouruční (Langer, 2013). Podoba prstové abecedy není všeobecná a mezinárodně jednotná. Také různé státy se liší v dominanci využívání jednoruční/dvouruční prstové abecedy. Zatímco v Česku využíváme jednoruční i dvouruční prstovou abecedu, například v USA a celkově ve světě převažuje ve vyjadřování jednoruční prstová abeceda (Tarciová, 2005). Přesto, že prstová abeceda vychází z jazyka majoritní společnosti, je považována za součást příslušného národního znakového jazyka (srov. Evans, 2001; Hrubý, 1999). Prstovou abecedu využívají uživatelé znakového jazyka v případech, kdy potřebují sdělit informaci, pro kterou neznají znak (vlastní jména, zeměpisné názvy, cizí slova, odborné termíny...) (Langer, 2013). Krahulcová (2002) píše, že prstová abeceda ulehčuje diferenciaci a identifikaci souhláskových skupin, gramatických koncovek. *Zákon č. 384/ 2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob* říká: „*Prstová abeceda je využívána zejména k odhláskování cizích slov, odborných termínů, případně dalších pojmů.*“ Spencer, Marschark (2010) píše, že některé výzkumy ukazují, že využívání prstové abecedy matkami u malých neslyšících slouží později jako most k porozumění písma.

Jako podpora při odezírání, ale primárně jako pomůcka pro rozvíjení zvukové stránky mluvené řeči u dětí se sluchovým postižením jsou využívány *pomocné artikulační znaky* (srov. Tarciová, 2005; Langer, 2013) na straně německé „*Phonembestimmtes Manualsystem*“. Jejich počet odpovídá počtu hlásek příslušného mluveného národního jazyka. Oproti prstové abecedě, která znázorňuje grafickou podobu písma, pomocný artikulační znak je přímo napojen na mechanismus tvoření hlásek/fonémů. Každá škola si vytvořila vlastní systém pomocných artikulačních znaků a žáci se s nimi setkávají už v mateřské škole (Krahulcová, 2002). Využívání pomocných artikulačních znaků umožňuje žákovi výrazněji vnímat nastavení mluvidel u dané hlásky a dále hmatem cítí znělost hlásky, rezonanci ústní nebo nosovou, sílu a směr výdechového proudu i další charakteristiky (Krahulcová, 2002).

Cued Speech užívá specifických tvarů prstů a poloh ruky produkovaných na různých místech, k vyjádření skupiny samohlásek a skupiny souhlásek, přičemž zrakový vjem ruky se doplňuje odezíráním současného mluvení (Spencer, Marschark, 2010). Souhlásky, které můžeme okem dobře rozlišit (t, m, f) mají náповědu ruky stejnou, zatímco vizuálně podobné souhlásky (b, n, p) mají náповědu ruky odlišnou. „*Systém Cued speech u nás nebyl doposud dostatečně rozpracován a ověřen*“ (Krahulcová, 2002, s. 256).

3 Přístupy ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Již od počátků vzdělávání neslyšících jsou vedeny diskuze o tom, jakými komunikačními prostředky by měli být žáci se sluchovým postižením ve školách vyučováni. Zda rozvoj jazyka u neslyšících dětí a nedoslýchavých dětí nejlépe podpořit komunikací v mluveném, nebo ve znakovém jazyce je otázka, která vyvolává mnoho emocí mezi odborníky ve vzdělávání neslyšících již po dlouhá léta. Zastánci orálního přístupu tvrdí, že se žák lépe naučí číst a psát, pokud si od dětství rozvíjí mluvený jazyk, naopak zastánci manuálních systémů tvrdí, že není důležité mít znalost mluvené formy psaného jazyka, ale co nejbohatší jazykový vývoj vůbec. Nelze říci, zda jeden přístup je lepší než druhý a to z toho důvodu, že jazykový rozvoj u dětí se sluchovým postižením je na to příliš složitý. Jazyk je nástrojem myšlení, zajišťuje dítěti chápání světa, zajišťuje rozvoj komunikace s ostatními lidmi, což je předpokladem k rozvoji sociální i emocionální stránky dítěte. Pokud dítě zaostává v rozvoji jazyka, dochází k narušení sociálních dovedností, emočního rozvoje a následně i narušení identity a sebe-pojetí (Spencer, Marschark, 2010).

Podle Hrubého (1999) v historii vzdělávání neslyšících patrně to vůbec nejslavnější jméno je Abbé de l'Epée⁷. Abbé de l'Epée byl již v 18. století zastáncem toho, že znaky neslyšících jsou jejich mateřským jazykem, který má ve vyučování nezastupitelnou úlohu. Snažil se znaky rozvinout do propracovaného systému. Kromě toho však nebránil ani artikulaci ve vyučování. Na druhé straně stojí Samuel Heinicke⁸, jehož metoda byla přísně orální. Aby žáci neztratili zájem o mluvení, nechtěl, aby se nejprve učili číst a psát a proto se věnoval hlavně výslovnosti. Mezi Eppéem a Heinickem byla rozpoutána orálně-manuální kontroverze, která přetrvává až dodnes

⁷ Narodil se v roce 1712 ve Versailles ve Francii. Byl finančně zajištěn po svém otci a věnoval se pomoci chudým. Náhodou se setkal se dvěma hluchoněmými dívkami a pokoušel se je vzdělávat. Kromě nich Epéeho začli navštěvovat další žáci, až vznikla v roce 1770 Epéeho škola (později Národní institut pro neslyšící), která je považována za jedno z prvních institucionálních vzdělávání neslyšících.

⁸ Narodil se v roce 1727 a později jako člen armády si přivydělával vyučováním žáků z bohatých rodin. Mezi jeho žáky se objevil také hluchoněmý chlapec. Později se přidali i další a úspěšný Heinicke, o kterém se psalo i v novinách a časopisech zakládá v Lipsku v roce 1778 ústav.

(srov. Hrubý, 1999; Hudáková, 2012). Jak ale píše ve své knize Spencer, Marschark (2006) i my souhlasíme a stejně jako oni nevěříme, vzhledem k heterogenitě neslyšících dětí, že je zde jedna „správná“ nebo „nejlepší“ metoda vzdělávání všech neslyšících dětí.

Podle Komorné (2008) je v přístupech k výuce žáků se sluchovým postižením důležité dvojí členění. Jedná se o to, zdali na hluchotu nahlížíme jako na něco, co vybočuje z normálu a je třeba to napravit, pak hovoříme o přístupu *medicínském neboli monolingválním/ monokulturním*. Cílem tohoto přístupu je naučit dítě mluvit, aby se co nejméně odlišovalo od slyšících a bylo schopno komunikovat stejným jazykem, jako většinová společnost a rodiče (95% dětí s vadou sluchu se rodí slyšícím rodičům). Vyučovací metoda uplatňovaná v rámci tohoto přístupu je označovaná jako *orální metoda*. Nebo si naopak všímáme především kulturních rozdílů mezi slyšícími a neslyšícími, a tedy Neslyšící⁹ chápeme jako jazykovou a kulturní menšinu čili hovoříme o *bilingválním/bikulturním přístupu* a metoda vyučovací je označovaná jako *bilingvální metoda*. Kromě těchto dvou přístupů se také setkáváme s termínem *totální komunikace*, což můžeme označit za jakousi filozofii k přístupu vzdělávání žáků se sluchovým postižením.

Je to přístup k hluchotě, co hraje velkou roli v tom, jaké bude škola volit komunikační prostředky ve výuce. Naráží na to právě Ertingová (1998), která říká: „... *chápání hluchoty do značné míry určuje, jaké typy programů a služeb škola poskytuje.*“ A jak je zde důležitý i přístup rodičů a žáka nám dokazuje následující věta: „*Neodpovídá-li názor poskytovatelů služeb představám těch, jimž jsou služby určeny, nemůže být program úspěšný ani pro jednu stranu.*“ Z toho vyplývá, že žák, rodič, škola, to vše jsou důležité články, které musí „táhnout za jeden provaz“ a jejich představa o vzdělávání musí být jednotná.

⁹ Je-li v textu označení Neslyšící s velkým N, máme tím na mysli jazykovou a kulturní menšinu. „Sluchově postižení uživatelé znakového jazyka chtějí být označováni za Neslyšící (s velkým písmenem), protože se považují za jazykovou a kulturní menšinu (Hrubý, 1999, s. 48).“

3.1 Orální přístup ke vzdělávání

Někdy také „oralismus“. Jedná se o historicky vůbec nejstarší vzdělávací přístup. Využívá zachovalých smyslů dítěte, jako je zrak a hmat, avšak nepoužívá jako výrazové prostředky znaky znakového jazyka, ale zaměřuje se na aktivní zvládnutí mluveného jazyka (Langer, 2013). Hlavním cílem všech orálních přístupů je výstavba mluveného jazyka, jak jeho perceptivní, tak produktivní složky (Spencer, Marschark, 2010).

Již od počátků vzdělávání neslyšících sice probíhá tzv. „orálně-manuální kontroverze“, o které jsme se zmínili již na začátku kap. 3, jednou v historii se však zastáncům orálního přístupu podařilo získat nadvládu nad zastánci systémů manuálních. Stalo se tomu tak v roce 1880, kdy byl uspořádán Druhý mezinárodní kongres učitelů hluchoněmých v italském Miláně. Zúčastnili se jej především slyšící učitelé, odhlasovali a prohlásili, že orální metoda bude hlavní a jedinou ve vzdělávání hluchoněmých (srov. Marschark, Lang, Albertini, 2002; Hudáková, 2012). Oficiálně až po 130 letech v roce 2010 ve Vancouveru, kde byl organizován 21. Mezinárodní kongres o vzdělávání neslyšících (ICED – International Congress on Education of the Deaf), bylo přijato prohlášení o přijetí a respektování všech jazyků a forem komunikace ve vzdělávacích programech neslyšících (Hudáková, 2012).

Orální výchova a nabývání mluveného jazyka má více podob. Rozlišujeme tzv. *auditivně verbální metodu (unisenzorickou)* a *auditivně orální metodu (multisenzorickou)*, která je si velice podobná s *přirozeným oralismem*. Všechny tyto metody zdůrazňují primární postavení sluchového tréninku a vystavení dítěte sluchovým podnětům, důležitost včasné diagnózy sluchové vady a včasné rané intervence, včasné vybavení dětí nejlepší možnou sluchovou technologií (sluchadla, FM systémy, kochleární implantáty), ústřední roli rodičů ve výchovném procesu a efektivní vzdělávací program vedený kvalifikovanými profesionály. V čem se liší, je jejich pohled na využití odezírání k rozvoji mluveného jazyka u dítěte. Zatímco auditivně orální metoda a přirozený oralismus dovolují dítěti odezírat¹⁰ a využívat všech

¹⁰ Pro podporu odezírání využívají někteří oralisté tzv. fonemické posunkové kódy, jako je například Cued speech, Mund- Hand systém a další více viz kap. 2.3 Vizualně motorické komunikační systémy.

dostupných fonologických i jazykových informací, které mu odezírání umožňuje, auditivně verbální metoda se zaměřuje výlučně na sluch a sluchový trénink a vědomě omezuje přístup dítěte k vizuálním podnětům, i k odezírání, a to zejména v počátečních stádiích jazykového vývoje dítěte a jeho sluchu (Motejzíkova, 2006).

Mezi orální metody řadíme také *mateřskou reflektivní metodu*. Tato metoda byla vypracována nizozemským učitelem neslyšících van Udenem., (1977). Ústřední roli hraje v této metodě psaná forma jazyka, která má podporovat vývoj mluveného jazyka, a to už od raného věku dítěte. Děti jsou povzbuzovány, aby reflektovaly jazyk, jeho gramatické a stylistické rysy. Všechny konverzace jsou proto převedeny do psané formy a děti potom text analyzují (Motejzíkova, 2006).

V orálních programech podle výzkumů prospívají děti s menšími ztrátami sluchu. Děti neslyšící se oproti dětem slyšícím v jazykovém rozvoji při orálním přístupu zpožďují zhruba o polovinu. Toto zpoždění se s přibývajícím věkem ještě spíše prohlubuje. Co snižuje zaostávání v jazykovém vývoji při orálním přístupu je kochleární implantace. Přesto však implantované děti často nestíhají tempu jazykového rozvoje slyšících dětí. Dochází však k rozvoji implantačních technologií a snižuje se věk implantovaných dětí, to má pozitivní vliv i na přínos implantací. V roce 2010 se dočítáme, že děti implantované před druhým rokem života vychovávané a vzdělávané orálním způsobem dosahují obvyklých výsledků jazykového vývoje. Vliv na prospívání dítěte v orálním přístupu má i menší ztráta sluchu, vnímání mluvené řeči před implantací, nadprůměrné neverbální kognitivní schopnosti, rodič s vyšším socioekonomickým statusem (Spencer, Marschark, 2010)

3.2 Přístup totální komunikace

Podle filozofie totální komunikace dochází při komunikaci s žáky a při jejich vzdělávání k využití všech dostupných komunikačních prostředků podle individuálních potřeb dítěte (Komorná, 2008b). Komorná (2008b) také říká, že se v praxi setkáváme s tím, že způsob výuky a jazyk není přizpůsoben potřebám žáků se sluchovým postižením, ale odráží vyjadřovací schopnosti a možnosti učitele.

V 60. letech byli pedagogové ve Spojených státech amerických nespokojeni s metodou výuky neslyšících dětí. Děti narozené neslyšící byli vyučováni orální

metodou a prokázalo se to jako nevyhovující. Naopak používání prstové abecedy a manuální komunikace působilo příznivě na vývoj těchto dětí. Americká pedagožka a zároveň matka neslyšícího dítěte používala při výuce kombinaci znakování, prstové abecedy, řeči, odezírání ze rtů a označila to za totální komunikaci. Tento přístup se pak rozvíjel v mnoha amerických školách a rychle si získal zájem komunity neslyšících. Krmě vývoje v Americe docházelo k podobným tendencím také ve Velké Británii, kde byly podobné metody zavedeny v polovině 70. let v mnoha školách, stejně tak v Dánsku. Ve Švédsku byl v roce 1969 přijat zákon, který doporučil využívání znakového jazyka a prstové abecedy ve školách. Jednoduše si totální komunikace našla místo i v dalších zemích a stal se z ní celosvětový trend. Od 80. let už nebyla považována pouze za filozofický přístup ke komunikačním potřebám neslyšících, ale byla používána také jako způsob výuky neslyšících dětí (Homoláč, 1998).

„V současné době jsou jako totální komunikace označovány programy kombinující mluvený a na něm založený znakový systém. Tyto programy by však bylo přesnější označovat jako „Simultánní komunikaci“ nebo „řeč podporovanou znaky“ vzhledem k souběžné produkci například mluvené a znakované češtiny“ (Spencer, Marschark, 2010).

Problémem při vzdělávání způsobem totální komunikace je její nedokonalé a neúplné používání, při vyjadřování dochází k velké různorodosti a časté nekonzistenci v používání znakování a mluvení. Znakový projev je pak negramatický, nejedná se o syntax mluveného ani znakového jazyka. V některých aspektech jsou výsledky jazykového rozvoje u dětí při využívání totální komunikace srovnatelné s orálním přístupem, v jiných s přístupem založeným na znakování. U implantovaných dětí je výhodou, že dokáží komunikovat s neslyšícími i slyšícími vrstevníky a žít v obou světech, což má pozitivní vliv na kvalitu života a sebevědomí (Spencer, Marschark, 2010).

3.3 Bilingvální přístup ke vzdělávání

Bilingvální/bikulturní přístup, jak ho nazývá Komorná (2008b) začal být realizován v průběhu 80. let nejprve ve skandinávských státech, poté se rozšířil dále do států severní Ameriky a posléze do téměř celé Evropy (srov. Krahulcová-Žatková, 2002).

Bilingvální přístup by ale stěží existoval, kdyby neexistovalo právě, jak píše Leonhardt (2010), hnutí za znakový jazyk, které má počátek v 60. letech 20. století, kdy lingvista William Stokoe vydal svou práci pod názvem *Sign Language Structure*, kde dokázal, že znakový jazyk naplňuje lingvistická kritéria jazyka a je tedy plnohodnotným jazykem, který nezaostává v ničem mluveným jazykům. Díky této práci a následnému zkoumání znakového jazyka neslyšící začali být sebevědomější, začali více projevovali sebeúctu, uvědomovat si svou nezávislost a odpoutávat se od stigma „postižení“.

Na českém území se podle Hrubého (1999) setkáváme s bilingvální metodou již ve 40. letech 19. století, kdy byl ředitelem Pražského ústavu pro hluchoněmé Václav Frost, který vyučoval „Frostovou kombinovanou metodou“, neboli také „pražskou“. Principem bylo, že v některých předmětech se vyučovalo ve znakovém jazyce bez mluvení, v jiných se mluvilo bez ukazování, a to z důvodu, že neslyšící budou žít ve světě neslyšících i slyšících. Naproti tomu ale Jabůrek (1998) tvrdí, že například i průkopníci vzdělávání neslyšících jako byl Abbé de l'Epée nebo Václav Frost považovali znakový jazyk jen za prostředek k získání informací, dokud ještě žáci neumí mluvit a ne za plnohodnotný jazyk. Dvojazyčné vzdělávání funguje tam (Jabůrek, 1998), kde je znakový jazyk hlavním jazykem nejen ve výuce, ale i při jiných aktivitách a sám je jedním z vyučovacích předmětů. Za vůbec první opravdu bilingvální školu na českém území označuje soukromou školu občanského sdružení FRPSP Experimentální mateřskou školu PIPAN. Byla založena v roce 1995 z iniciativy rodičů, kteří sami vychovávali děti se sluchovým postižením. Škola již od počátku zaměstnávala sluchově postižené pedagogy, a to jak učitelky, tak asistentky, které využívaly ke komunikaci s dětmi znakový jazyk (Hrubý, 1999).

V Německu se s výzkumem znakového jazyka začalo kolem roku 1985 díky práci lingvisty Prillwitze, v roce 1987 vzniklo výzkumné Centrum pro německý znakový jazyk a komunikaci neslyšících. V roce 1997 vznikl při univerzitě v Hamburku v oblasti jazykovědy Institut pro německý znakový jazyk a komunikaci neslyšících. Přesto, že téma znakového jazyka bylo koncem 20. století velice diskutovaným mezi lingvisty, psychology, mediky vliv na vzdělávání a výchovu ve školách pro neslyšící byl velice nízký. Až po roce 1990 se začali objevovat jednotlivé třídy ve školách pro žáky se

sluchovým postižením, kde se vyučovalo bilingválně, tedy německým znakovým jazykem a mluvenou řečí (Leonhardt, 2010).

Možností, jak nahlížet na dvojazyčnost v přístupu bilingválního vzdělávání žáků je také více. Jabůrek (1998) popisuje tzv. skandinávský model, který říká, že nejprve je třeba u dítěte rozvinout dostatečně znakový jazyk a až poté začít s jazykem většinovým. (srov. asimilační model u Macurové, 1993). Naproti tomu druhý model, který začali prosazovat v Holandsku, zastává názor, že oba jazyky jsou si rovny a proto jsou dítěti nabízeny simultánně, aby se dítě co nejdříve setkalo s mluveným jazykem a případně v raném věku ještě využilo zbytky sluchu (srov. pluralistický model u Macurové, 1993).

Vhodné bilingvální prostředí pro žáky je takové, kde se pohybují dospělí neslyšící (Jabůrek, 1998). To potvrzuje i například profesor Gallaudetovy univerzity, který prováděl v roce 1993 výzkum na bilingvální škole v americké Minnesotě a popisuje, že na prvním stupni vyučovali tři neslyšící učitelé a dva, kteří pocházeli z neslyšící rodiny, tedy jejich mateřským jazykem byl jazyk znakový (Moore, Martin, 2006).

Bilingválně jsou nejčastěji vzděláváni žáci s těžkou sluchovou vadou, s neslyšícími rodiči. Pokud jsou děti s kochleárním implantátem vychovávány a vzdělávány bilingválně, je dokázáno, že primární osvojení znakového jazyka není na překážku rozvoje mluveného nebo čteného/psaného jazyka, ba naopak (Spencer, Marschark, 2010).

3.4 IPC přístup (D. A. Stewart)

David A. Stewart (In Moore, Martin, 2006) se zabývá využitím amerického znakového jazyka a angličtiny, i v její znakované podobě (znakované angličtiny) ve výuce neslyšících žáků. Jeho soudy o této problematice bychom mohli přenést i do českého a jiného prostředí, proto vše, co tvrdí o americkém znakovém jazyce, si dovolíme přenést na obecnou rovinu o znakovém jazyce a o znakovém mluveném jazyce.

IPC program se řadí k přístupům využívající ke komunikaci znakování, stejně jako totální komunikace a bilingvální přístup. Od obou se však určitým způsobem odlišuje. Podle dosavadních výzkumů se v totální komunikaci často učitelé vyjadřují

mluveným jazykem a znaky zároveň¹¹, primárním jazykem je ale ve většině případů angličtina. Naopak přístup IPC zaručuje využívání jak znakového, tak většinového jazyka a to k přenosu informací. V bilingválních programech je to často tak, že znakový jazyk je jazykem přenosu informací a většinový jazyk se žáci učí, jako druhý jazyk. Také v těchto přístupech znakový většinový jazyk nemá místo, z důvodu míchání dvou jazyků. Avšak není z žádných výzkumů známo, jak přesně v praxi využívají učitelé v těchto přístupech znaky a zda dochází k střídání mezi znakovým jazykem a znakovým většinovým jazykem.

Stewart píše, že pedagog u neslyšících žáků by měl ovládat oba jazyky, jak znakový, tak i většinový jazyk a má umět rozhodnout o tom, kdy využít znakový jazyk a kdy jazyk většinový a to v jeho psané, mluvené nebo znakové podobě. To je podle něj základem přístupu „Instructional and Practical Communication“.

Jde o přístup, který je aplikovatelný ve všech věkových skupinách neslyšících dětí a nezávisle na vyučovacím předmětu. Má základ tam, kde neslyšící žák s učitelem budují komunikaci na jazycích, kterými je každý vybaven. Tento přístup vlastně dává učiteli možnost rozhodovat se sám o tom, kdy využije znakový jazyk a kdy jazyk většinové společnosti, možno i v jeho znakové podobě. Důležité u tohoto přístupu je to, aby učitel měl výborné jazykové vybavení v obou jazycích, a to jak v perceptivní, tak expresivní složce.

Podle Stewarta může IPC přístup částečně řešit heterogenitu třídy z hlediska jazykových dovedností žáků, kdy každý je na jiné úrovni znakového jazyka / mluveného jazyka / znakového jazyka.

¹¹ Tzv. simultánní komunikace

4 Školy pro sluchově postižené v Praze

Před tím, než budou představeny samotné školy, bylo by vhodné popsat, jak se vzdělávání žáků se sluchovým postižením vyvíjelo v posledních letech, zejména po roce 1990. Mnohé změny odehrávající se po tomto roce vyplývaly z naplňování významných mezinárodních dokumentů, jako Úmluva o právech dítěte, Deklarace práv dítěte, Listina lidských práv a svobod a další (Krahulcová, 2002). Po roce 2008 také vstupuje v platnost a zasahuje do vzdělávání žáků s postižením potažmo žáků se sluchovým postižením Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením.

Ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením se na českém území odrazíme rokem 1991, kdy vyšla v platnost *vyhláška Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy České republiky č. 399/ 1991 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách*. Do tohoto roku se školy dělily podle výše sluchové vady žáků, existovaly školy pro žáky nedoslýchavé, pro žáky se zbytky sluchu a pro žáky neslyšící. Od tohoto roku začali do všech škol chodit všichni žáci bez rozdílu výše sluchové vady. Školy se začaly nazývat speciální mateřské školy, speciální základní školy pro sluchově postižené. *Školský zákon č. 561/ 2004 Sb.* provedl další změnu a prostřednictvím prováděcí *vyhlášky č. 73/ 2005 Sb.* odstranil z názvů přídomek speciální. Od tohoto roku do dnes máme tedy *mateřské školy pro sluchově postižené, základní školy pro sluchově postižené atd.*

Podle mezinárodní konference Vzdělávání sluchově postižených uspořádané MŠMT ČR začátkem prosince 2006 prošlo vzdělávání žáků se sluchovým postižením v letech 1990 až 2006 důležitými pozitivními změnami. Kromě jiných změn se jedná zejména o:

- integraci zdravotně postižených, tedy i sluchově postižených do běžných škol,
- právo sluchově postižených na vzdělávání prostřednictvím a pomocí znakového jazyka (Kratochvílová, 2007).

Nárůst integrovaných žáků se speciálním vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) můžeme potvrdit i v letech následujících. Neboť statistiky Českého statistického úřadu (tab. 1) ukazují, že žáků se SVP v běžných třídách běžných škol od školního roku 2006/2007 přibýlo o necelých 10 000 a zároveň v ZŠ pro žáky se SVP ubylo o stejnou hodnotu. Co bychom ale neměli přehlížet je i pokles o 3 000 žáků ve speciálních třídách

běžných škol. Důležité je i to, že celkový počet žáků se SVP celkem od školního roku 2010/2011, kdy byl nejnižší, stále narůstá. Stále se ale drží pod hodnotou naměřenou ve školním roce 2006/2007.

Tab. 19 Základní školy - speciální vzdělávání¹⁾ - školy, třídy, žáci, učitelé - časová řada 2006/07 - 2015/16

školní rok	školy se žáky se SVP ²⁾			speciální třídy			žáci se SVP								učitelé ve speciálních třídách ³⁾	
	celkem	v tom		celkem	v tom		celkem	z toho dívky	v tom						celkem	z toho ženy
		školy pro žáky se SVP ⁴⁾	běžné školy		ve školách pro žáky se SVP	v běžných školách			ve speciálních třídách škol pro žáky se SVP		ve speciálních třídách běžných škol		v běžných třídách běžných škol			
									celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky		
2006/07	3 389	496	2 893	4 853	4 068	785	82 080	27 091	33 524	12 964	8 574	2 886	39 982	11 241	7 446,3	6 268,9
2007/08	3 311	435	2 876	4 698	3 862	836	76 294	25 310	31 248	11 980	8 961	3 064	36 085	10 266	7 177,8	6 055,3
2008/09	3 352	430	2 922	4 552	3 795	757	72 854	24 288	30 553	11 655	7 951	2 689	34 350	9 944	6 986,0	5 909,7
2009/10	3 366	430	2 936	4 435	3 734	701	71 801	23 954	30 014	11 424	7 026	2 425	34 761	10 105	6 601,7	5 548,7
2010/11	3 415	421	2 994	4 274	3 593	681	70 723	23 553	27 892	10 640	6 605	2 263	36 226	10 650	6 347,9	5 377,0
2011/12	3 402	404	2 998	4 242	3 492	750	71 791	23 749	26 162	9 899	6 469	2 207	39 160	11 643	6 241,5	5 300,3
2012/13	3 448	394	3 054	3 950	3 253	697	72 110	23 733	24 851	9 330	6 371	2 223	40 888	12 180	5 899,9	5 010,8
2013/14	3 509	385	3 124	3 811	3 136	675	73 629	23 986	24 035	8 938	6 242	2 154	43 352	12 894	5 693,9	4 818,6
2014/15	3 561	383	3 178	3 851	3 194	657	75 848	24 542	23 877	8 894	6 118	2 044	45 853	13 604	5 480,7	4 656,2
2015/16	3 652	376	3 276	3 738	3 143	595	78 717	25 307	23 880	8 833	5 612	1 930	49 225	14 544	5 351,8	4 561,0
index změny ⁵⁾	1,08	0,76	1,13	0,77	0,77	0,76	0,96	0,93	0,71	0,68	0,65	0,67	1,23	1,29	0,72	0,73

¹⁾ tabulka nezahrnuje údaje za školy, třídy a žáky se SVP v dětských domovech a v diagnostických ústavech

²⁾ zahrnuje jak školy samostatně zřízené pro žáky se SVP, tak běžné školy, ve kterých jsou žáci se SVP

³⁾ přepočtení na plně zaměstnané, působící ve speciálních třídách běžných škol i škol pro žáky se SVP

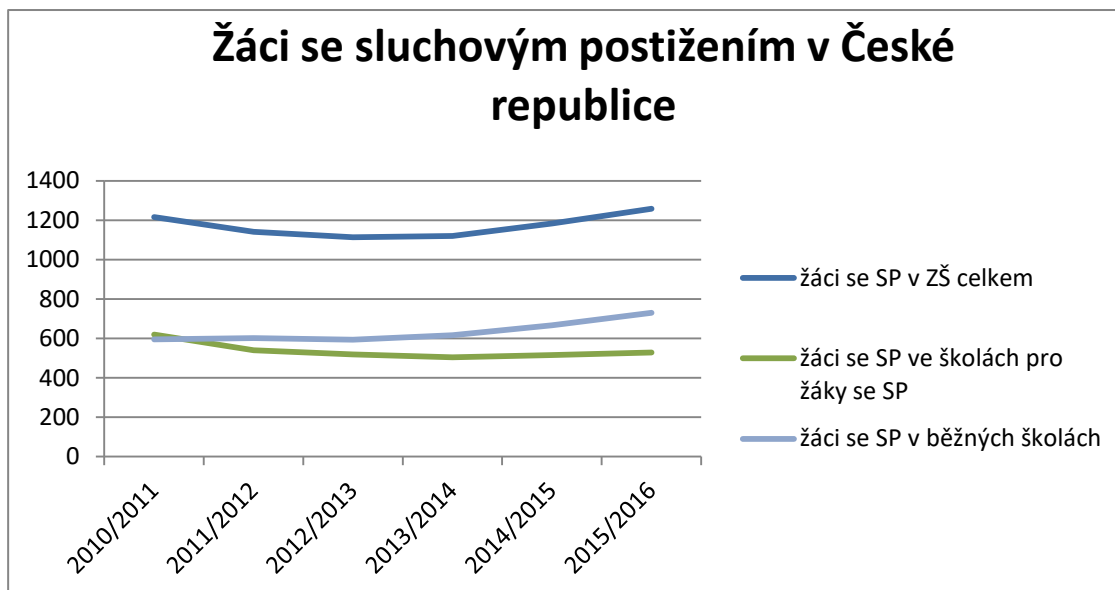
⁴⁾ zahrnuje pouze školy samostatně zřízené pro žáky se SVP

⁵⁾ index změny mezi školními roky 2006/07 a 2015/16, např.: 1=beze změny; 2=nárůst o 100 % (zdvojnásobení); 1,15=nárůst o 15 %; 0,85=pokles o 15 %
SVP - speciální vzdělávací potřeby

Tabulka 1: Základní školy – speciální vzdělávání – školy, třídy, žáci, učitelé – časová řada 2006/07–2015/16

U žáků se sluchovým postižením nedochází k žádnému prudkému přelivu ze škol pro sluchově postižené do škol běžných. Můžeme to pozorovat v grafech, které byly vytvořeny pro tuto práci (viz Graf č. 1). Ze statistických ročenek školství byla vybrána data o počtu žáků se sluchovým postižením v základních školách běžných i základních školách pro sluchově postižené v časovém horizontu od školního roku 2010/2011 až do 2015/2016, jak na celém území České republiky, tak také pouze v regionu Praha.

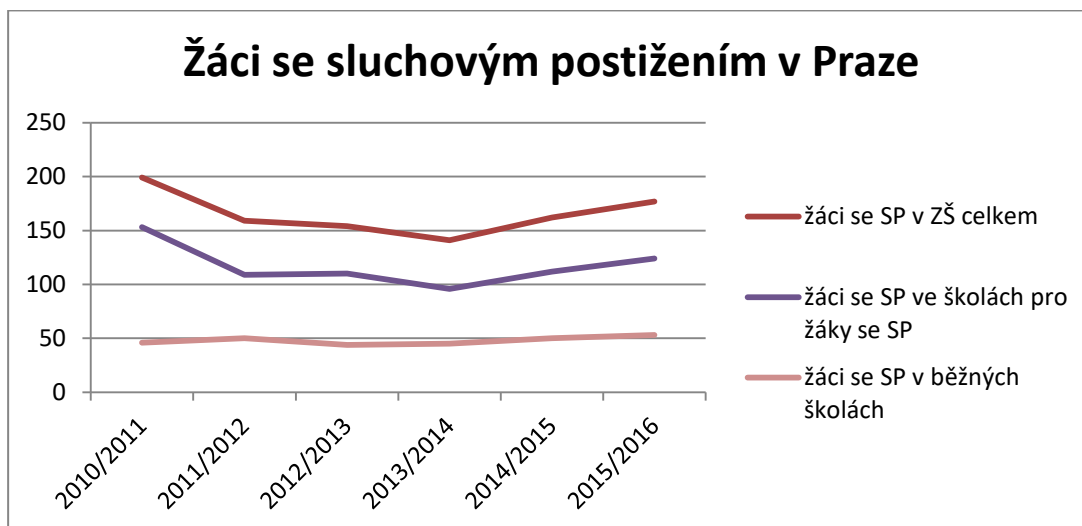
Je sice pravdou, že celkový počet žáků se sluchovým postižením docházejících do běžných ZŠ celé České republiky měl v posledních třech letech stoupající tendenci (viz Graf č. 1), zároveň si ale musíme všimnout, že i celkový počet žáků se sluchovým postižením mírně stoupal obdobným tempem.



Graf 1: Žáci se sluchovým postižením v ZŠ v České republice

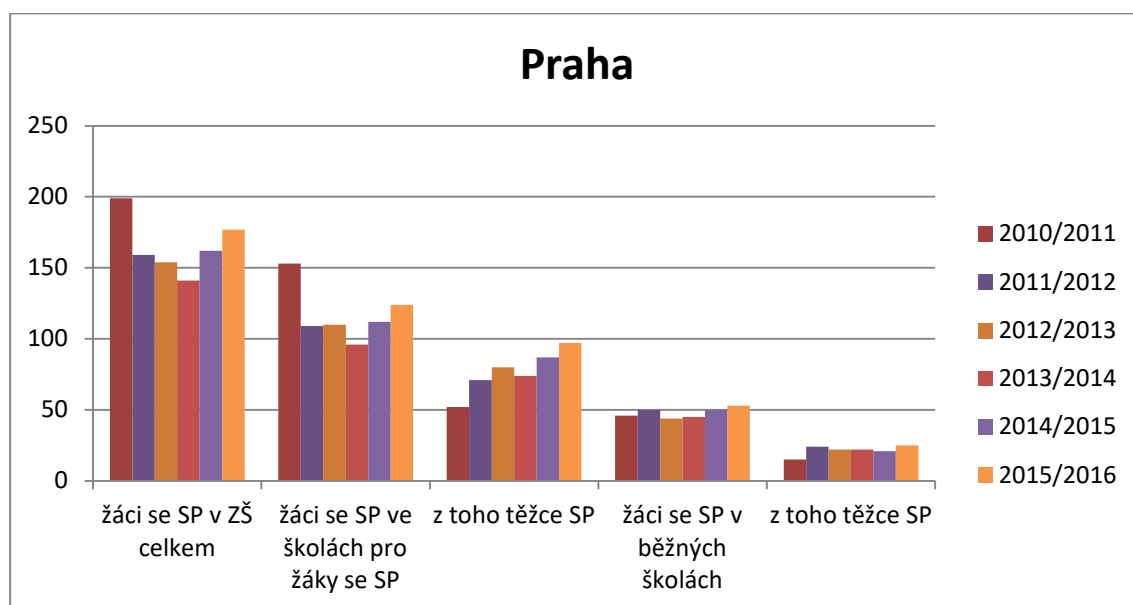
Graf č. 1 také ukazuje, že v celé České republice je více žáků se sluchovým postižením vzděláváno v běžných ZŠ než v ZŠ pro žáky se sluchovým postižením. Opačně tomu bylo naposledy ve školním roce 2010/2011.

Naproti tomu v regionu Praha (viz Graf č. 2) je větší část žáků se sluchovým postižením vzdělávána ve školách pro sluchově postižené. Jedním z důvodů by mohlo být to, že v Praze je s celkovým počtem tří škol pro sluchově postižené, velká možnost volby docházky těchto žáků do těchto škol.

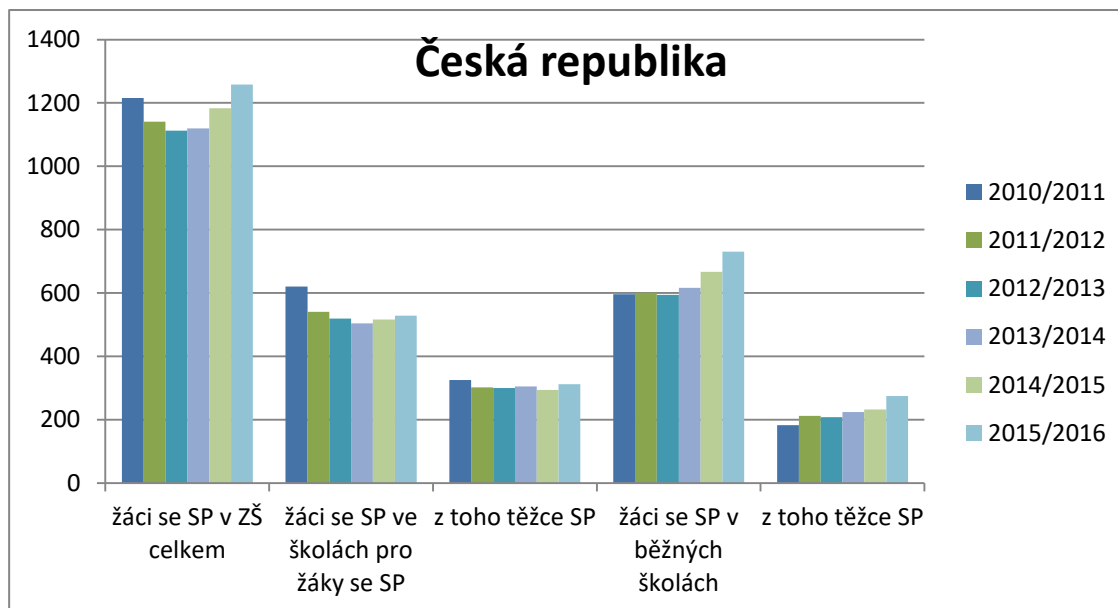


Graf 2: Žáci se sluchovým postižením v ZŠ v Praze

Co se také pravděpodobně změnilo trendem inkluze, je, že v pražských školách pro žáky se sluchovým postižením, se zvýšil podíl žáků s těžkým sluchovým postižením na počet všech žáků v těchto školách (viz Graf č. 3). Obecně je větší procento žáků s těžkým sluchovým postižením na školách pro žáky se sluchovým postižením, než mezi žáky integrovanými, výrazněji ještě v regionu Praha. Tomu by teoreticky mohla být i přímo úměrná tendence většího využívání znakového jazyka ve školách pro žáky se sluchovým postižením. Na druhou stranu jedná-li se i o žáky s kochleárním implantátem, pak by bylo toto tvrzení vyvráceno. Žádné statistiky k tomuto však nemáme. Překvapující by se mohlo zdát i to, že mnoho žáků s těžkým sluchovým postižením je integrovaných na běžných ZŠ. Pokud jsou mezi těmito žáky ale opět i žáci s kochleárním implantátem, pak už to tolik překvapující není.



Graf 3: Žáci s těžkým sluchovým postižením v ZŠ v Praze



Graf 4: Žáci s těžkým sluchovým postižením v ZŠ v České republice

Díky *Zákonu č. 155/ 1998 Sb., o znakové řeči* a následně jeho změně *Zákonu č. 384/ 2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob* mají neslyšící právo na vzdělávání ve znakovém jazyce. Podle zákona č. 384/ 2008 Sb., nelze však říci všem „sluchově postiženým“, neboť zákon vymezuje „neslyšící“, za které označuje osoby, které: „*neslyší od narození, nebo ztratily sluch před rozvinutím mluvené řeči, nebo osoby s úplnou či praktickou hluchotou, které ztratily sluch po rozvinutí mluvené řeči, a osoby těžce nedoslýchavé, u nichž rozsah a charakter sluchového postižení neumožňuje plnohodnotně porozumět mluvené řeči sluchem.*“

Za komunikační systémy je zákonem označován již zmíněný znakový jazyk a dále komunikační systémy vycházející z českého jazyka. Těmi podle zákona jsou: „*znakovaná čeština, prstová abeceda, vizualizace mluvené češtiny, písemný záznam mluvené řeči*“

Tyto legislativní změny můžeme konstatovat, ale vzhled do praxe jistě není tak idealistický (Komorná, 2008b). S již proneseným názorem z mezinárodní konference (viz výše), že inkluzivní vzdělávání žáků se sluchovým postižením je změna pozitivní, by jistě někteří nesouhlasili. Určitě ne za současných podmínek. Na to poukázala také Konference *Inkluzivní vzdělávání neslyšících v ČR*, která se konala v září roku 2015. Vystoupili tam někteří pedagogové, akademici, sami neslyšící studenti a poukázali na

to, že vzdělávání žáků se sluchovým postižením má mnohá specifika, které je třeba respektovat. Například právě vzdělávání se v rodném jazyce, u těchto žáků českém znakovém jazyce. Konstatují, že zařazení neslyšících dětí mezi jejich slyšící vrstevníky do běžných škol, kde se znakový jazyk nevyučuje, může mít negativní dopady na jejich další rozvoj (ztráta identity, osamocenost, nedostatek přátel a informací) (Kunešová, 2015).

Přesto, že máme podle výše zmíněného zákona o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob právo neslyšících na vzdělávání v jejich jazyce a také § 22 zákona č. 563/ 2004 Sb., o pedagogických pracovnících říká, že „*předpokladem odborné kvalifikace učitelů vykonávajících přímou pedagogickou činnost s dětmi, žáky a studenty, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, je také prokázaná znalost znakového jazyka, případně dalších komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob*“, byly výsledkem workshopů pořádaných v rámci kampaně Česko mluví o vzdělávání v Brně a Praze z května a dubna 2013, kterých se účastnili příslušníci jazykové, a kulturní minority Neslyšících vyřčeny problémy ve vzdělávání, které je třeba řešit. Jako jeden z hlavních problémů byl pojmenován právě ten, že učitelé neslyšících mají velmi nízké kompetence v českém znakovém jazyce. Komunikace je omezená a tudíž žáci nemají možnost učit se plnohodnotně. Dále bylo na těchto workshopech neslyšícími potvrzeno to, co je již zmíněno výše, a sice že neslyšící pocítují nedostatky při naplňování vzdělávacích potřeb v rámci individuální integrace neslyšícího dítěte ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Především v nenaplňování komunikačních a sociálních potřeb dítěte (Česko mluví o vzdělávání, ©2013).

Problematikou jazykových dovedností pedagoga – surdopeda se zabývá i Langer (2013), který mezi novými nároky a požadavky na učitele neslyšících jmenuje dostatečnou komunikační kompetenci v komunikaci znakovým jazykem neslyšících. To je důležité pro efektivní a plnohodnotnou komunikaci mezi učitelem a žákem (zejména v předškolním a mladším školním věku).

Důkaz o tom, že se tato problematika nezanedbává stranou, podává nově, od září 2016 platná, Vyhláška č. 27/ 2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Ta ve svém § 6 Poskytování podpůrných opatření žáku používajícímu jiný komunikační systém než mluvenou řeč říká::

„(1) Pro žáka, u něhož je potřebné při vzdělávání užívat jiný komunikační systém než mluvenou řeč, zajišťuje škola vzdělávání v komunikačním systému, který odpovídá jeho potřebám, přednostně v tom, jehož užívání žák preferuje.

(2) Žákům, kteří jsou vzděláváni v českém znakovém jazyce, poskytuje škola souběžně vzdělávání v psaném českém jazyce; při jeho výuce se používají metody používané při výuce českého jazyka jako jazyka cizího.

(3) Výstupy z naukových předmětů jsou u žáků, kteří jsou vzděláváni v českém znakovém jazyce, stanovovány v českém znakovém jazyce a v psané češtině.“

Dalšími důležitými články výuky, kde je využíván český znakový jazyk ve výuce, může být nově podle výše zmíněné vyhlášky tlumočník znakového jazyka, přepisovatel pro neslyšící.

V hlavním městě Praze se nachází tři školy pro sluchově postižené z celkového počtu deseti¹² škol pro sluchově postižené v České republice. Součástí základních škol jsou i mateřské školy a případně školy střední.

4.1 Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené Praha 5, Holečkova

Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené na pražském Smíchově vznikla v roce 1786 jako první škola pro neslyšící v českých zemích (srov. Hrubý, 1999; Keblová, 2000). Již v polovině 19. století ředitel Václav Frost používal na tomto ústavu¹³ při vyučování znakový jazyk. Ve druhé polovině 19. století zde dokonce vyučovali neslyšící učitelé (Hrubý, 1999).

¹² Suralová, Langer (2013) sice uvádějí celkový počet 13 škol, ale škola v Liberci již změnila název na školu logopedickou a škola v Ivančicích, stejně jako v Kyjově, přijímá i žáky s dalším postižením a v názvu nemají „pro sluchově postižené“.

¹³ V té době se škola nazývala Pražský ústav pro hluchoněmé (Hrubý, 1999).

V roce 1948, kdy byly jednotlivé školy pro hluchoněmé¹⁴ kategorizovány, byla na Smíchově zřízena mateřská škola pro hluchoněmé, národní škola pro hluchoněmé a národní škola pro děti se zbytky sluchu (Hrubý, 1999).

V roce 2002 udává Keblová, že se na základní škole vyučuje převážně přístupem totální komunikace s důrazem na rozvoj slovní zásoby, čtení s porozuměním, psaní a vyjadřování, aby absolventi byli uplatnitelní i ve slyšícím prostředí. V tehdejší době podle jejích slov ve škole fungují tři třídy vzdělávané bilingvální metodou, kde vždy jeden ze dvou pedagogů je neslyšící a plní tak funkci komunikačního vzoru znakového jazyka.

Aktuálně internetové stránky školy informují, že do ZŠ jsou přijímáni žáci se sluchovými vadami a žáky s kombinovaným postižením. Povinná školní docházka do ZŠ je 10let. Maximální počet žáků ve třídě je 6. Ve třídách pracují učitelé – speciální pedagogové a sluchově postižení asistenti. Výuka probíhá dle potřeb dítěte v českém, nebo znakovém jazyce (Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené Holečkova, ©2009).

4.2 Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené Praha 5, Radlice

Škola byla zřízena v roce 1916 jako první český ústav pro hluchoněmé v Praze. Vyučovat se mělo pouze česky a metodou orální (Hrubý, 1999). Budova, v které škola sídlí dodnes, byla otevřena v roce 1926 (srov. Hrubý; 1999, Keblová, 2002). V roce 1960 se škola stala Základní devítiletou školou internátní pro děti se zbytky sluchu (Hrubý, 1999).

Podle Keblové v roce 2002 poskytovala škola základní vzdělání žákům se sluchovým postižením a normálním intelektem, v komunikaci převažoval orální přístup a využívalo se totální komunikace. Aktuální informace však hovoří docela jinak, tedy že Základní škola zajišťuje komplexní péči v oblasti vzdělávání a výchovy žákům s různým stupněm sluchového postižení a žákům s narušenou komunikační schopností, přičemž u každé z těchto dvou skupin je využíváno jiné metody komunikace. Ve třídách

¹⁴ Zachována tehdejší terminologie

pro žáky se sluchovým postižením se postupuje bilingválním způsobem, který je založen na současném působení slyšícího a neslyšícího pedagoga. Ve třídách pro žáky s narušenou komunikační schopností je preferována totální komunikace. Učivo prvního ročníku je rozděleno do dvou let, takže základní vzdělání je ukončeno po deseti letech. Filozofií školy podle internetových stránek školy je poskytnutí kvalitního vzdělání sluchově postiženým v plnohodnotném komunikačním prostředí. Cílem je vytváření vhodných podmínek pro maximální rozvoj osobnosti sluchově postižených s důrazem na jazykové a sociální kompetence (Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, © 2016).

4.3 Gymnázium, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené Praha 2, Ječná

Dříve¹⁵ přijímání žáci pouze se stupněm sluchové vady nedoslýchavý, což říkal i název školy (Keblová, 2002).

Dnes se škola v Ječné ulici se hlásí k výuce auditivně orální metodou, tedy metodou mluveného jazyka. Zřizovatelem školy je hlavní město Praha. Ve škole se vzdělávají žáci s těžkými komunikačními problémy na podkladě vady sluchu nebo řeči. Výuka se zaměřuje na rozvoj mluvené a psané řeči, na přípravu ke studiu na středních školách nebo středních odborných učilištích, jak ve slyšícím, tak i ve speciálním prostředí. Na základě doporučení SPC škola přijímá žáky se sluchovým postižením, u kterých jsou předpoklady pro rozvoj mluvené řeči, (včetně žáků s kochleárním implantátem), žáky s těžkým postižením řeči, v individuálním případě na doporučení SPC přijímá žáky bez sluchové vady, kterým z různých důvodů prospěje nízký počet žáků ve třídě, individuální přístup a odborná speciálně pedagogická a logopedická péče pedagogů školy, například: žáky se specifickými vývojovými poruchami učení v oblasti jazyka, apod. Podmínkou přijetí je schopnost žáka vzdělávat se orální metodou a souhlas rodičů se vzděláváním prostřednictvím této metody. Učivo první třídy je rozděleno do dvou let, školní docházka je desetiletá (Gymnázium, střední odborná

¹⁵ Do roku 1991 viz výše úvod kap. 4.

škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Praha 2, *Ječná 27*,
[b.r.]).

5 Školy pro sluchově postižené v Mnichově

Stejně jako v předchozí kapitole, i zde je na místě napřed krátce představit, jak je vzdělávání žáků se sluchovým postižením vůbec v Mnichově nastavené, čím se řídí a jeho důležité mezníky posledních let.

Německo je tvořeno 16 spolkovými zeměmi. Spolkové země jsou vysoce autonomní. Celý školský systém v Mnichově se tedy řídí zákony vydanými a platnými pro spolkovou republiku Bavorsko. Odpovědnost za vzdělávání v Bavorsku nese Bavorské státní ministerstvo pro vzdělávání a kulturu, vědu a umění („Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst“), které úzce spolupracuje s dalšími státními orgány (Státním institutem pro ranou péči a pedagogiku, Státním institutem pro kvalitu školy a výzkum vzdělávání, Bavorským státním institutem pro vysokoškolský výzkum a plán). Všechny výše uvedené ústavy mají sídlo v Mnichově (Wiater, 1998).

Stejně jako v Česku, tak také v Bavorsku se speciální školy dělí podle postižení dítěte. Speciální školy se nazývají „*Förderschulen*“ a jsou děleny podle postižení žáků, tedy školy pro žáky se sluchovým postižením se nazývají „*Förderschule den Förderschwerpunkt Hören*“. Po předškolní výchově, která není povinná, nastupují všechny děti do Grundschule (první stupeň), která zahrnuje 1.–4. ročník. Pro žáky se sluchovým postižením je první třída zákonem povinně dělena do dvou let (Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen, ©2017). Po absolvování Grundschule si žáci mají možnost zvolit mezi Mittelschule, Realschule nebo gymnáziem (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, [b.r.]).

Ve školách pro žáky se sluchovým postižením se vyučuje podle vzdělávacích plánů škol pro žáky se sluchovým postižením („*Lehrplänen für den Förderschwerpunkt Hören*“) popřípadě podle vzdělávacích plánů pro německý znakový jazyk („*Lehrplan für die Deutsche Gebärdensprache*“) (Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung, ©2017).

Podle *Bayerisches Gesetz zur Gleichstellung, Integration und Teilhabe von Menschen mit Behinderung* z roku 2003 odstavce 6 je Gebärdensprache (znakový jazyk)

uznán jako samostatný jazyk. Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG) znaky doprovázené mluvením je uznáno jako komunikační forma německého jazyka. Lidé se sluchovým postižením mají právo na používání těchto, nebo jiných vhodných forem komunikace (Bayerisches Gesetz zur Gleichstellung, Integration und Teilhabe von Menschen mit Behinderung, ©2017).

Žáci se sluchovým postižením v bavorském systému jsou do tříd dělení podle přístupu k jazyku a jeho využití, tedy podle tzv. jazykových skupin (*Sprachlerngruppen*). To má přispět k naplnění individuálních komunikačních potřeb, rozvoji osobnosti a pochopení vlastní identity. Na konci každého školního roku je provedena nová diagnostika dítěte, která má rozhodnout o setrvání, či změně vzdělávání v dané jazykové skupině. (Lehrplan zum Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation für die bayerische Grundschulstufe des Förderzentrums für Hörgeschädigte sowie für den gemeinsamen Unterricht in der Grundschule, ©2017).

Rozlišovány jsou jazykové skupiny I–V.

- Jazyková skupina I (*Hörgerichtete, geöffnete Sprachlerngruppe, Sprachlerngruppe I*)

Do této skupiny se řadí žákyně a žáci, kteří si osvojují mateřský jazyk mluvenou řečí. Mluvená řeč je jejich jediným komunikačním prostředkem. Užívají mluvenou řeč bez omezení, nemají žádné problémy ve využívání a s produkcí mluvené řeči. Velká část těchto žáků navštěvuje Grundschule (běžné základní školy).

- Jazyková skupina II (*Hörsehgerichtete Sprachlerngruppe, Sprachlerngruppe II*)

Žákyně a žáci této skupiny disponují rozsáhlými sluchovými schopnostmi. Mluvená řeč je hlavním komunikačním prostředkem, může být podpořena písmem, odezíráním. U těchto žáků je třeba podpory a nápravy především ve vnímání řeči, zlepšování řeči a zdokonalování jazykových a komunikačních kompetencí.

- Jazyková skupina III (*Hörsehgerichtete Sprachlerngruppe mit manuellen Hilfen, Sprachlerngruppe III*)

Žákyně a žáci této skupiny potřebují k mluvené řeči také vizuální podporu. Ústředním bodem podpory je jak výstavba mluveného a psaného jazyka, tak také rozvoj komunikačních kompetencí. Pro podporu komunikace je využíváno psaní, odezírání,

prstová abeceda a znaky doprovázené mluvením (LBG). Dále také počítačové cvičební programy a phonembestimmtes Manualsystem (pomocné artikulační znaky) jako doplňková pomoc.

- Jazyková skupina IV (*Bilinguale Sprachlerngruppe IV, Sprachlerngruppe IV*)

Komunikace a výuka těchto žáků probíhá jak ve znakovém jazyce, také v mluveném jazyce. Při výuce je nezbytné systematické využívání a střídání znakového jazyka s mluvenou a psanou formou většinového jazyka. Důležité je nabytí a rozvoj znakového jazyka, osvojení si dovedností v mluveném jazyce, v psaném jazyce a odezírání.

- Jazyková skupina V (*Sprachlerngruppe für Schülerinnen und Schüler mit Auditiven Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstörungen, Sprachlerngruppe V*)

Skupina určená pro žáky s diagnózou auditivní poruchy vnímání a zpracování akustických signálů. Tito žáci mohou být vzděláváni jak ve vlastní skupině, tak také zařazení do některé z výše zmíněných skupin. Hlavním cílem je rozvoj sluchu a vnímání mluvené řeči.

V roce 2009 byla ratifikována Německem, stejně jako Českou republikou Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením. Na základě toho směřuje v současnosti Bavorsko ke společnému učení a životu žáků a žákyň s postižením a bez postižení ve všech stupních vzdělávání, tedy k tzv. inkluzi (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, [b.r.]).

5.1 Förderzentrum Förderschwerpunkt Hören

Do roku 2011 sídlila škola na Fürstenrieder Straße 155 v Mnichově. Od roku 2012 je přesídlena na Musenbergstraße 32 a je součástí právě Förderzentrum Förderschwerpunkt Hören (Wikipedia, ©2016).

Jedná se o státní instituci, která je kromě škol složena také z pedagogicko-audiologického poradenského zařízení, předškolního zařízení, poskytuje psychologické služby (Förderzentrum Förderschwerpunkt Hören München, ©2017).

Škola je tvořena dvěma stupni, a sice čtyřletou popřípadě pětiletou Grundschule a následně pětiletou Mittelschule. V Grundschule jsou žáci vyučováni podle učebního

plánu pro běžné Grundschule popř. podle uzpůsobeného učebního plánu pro žáky se sluchovým postižením. Žáci jsou děleni do výuky podle Sprachlerngruppe, neboli jazykových skupin¹⁶. Tato škola nabízí výuku ve čtyřech rozdílných jazykových skupinách. Do jazykové skupina I jsou řazeni žáci jak se speciálními potřebami v oblasti sluchového vnímání, tak také bez speciálních potřeb. Grundschule pro tyto žáky je čtyřletá, popřípadě s pátým ročníkem v jazykové skupině II. Jazyková skupina II a III má upravený učební plán podle speciálních potřeb žáků se sluchovým postižením a docházka je pětiletá. Žáci neslyšící, využívající ke komunikaci znakový jazyk jsou v jazykové skupině IV. Učební plán je upraven pro speciální potřeby žáků se sluchovým postižením a zároveň pro znakový jazyk. Stejně jako u skupin II a III navštěvují žáci jazykové skupiny IV Grundschule pět let. (*Bezirk Oberbayern*, ©2017).

Ve škole je u žáků pozornost věnována kromě rozvoje a tréninku sluchového vnímání také rozvoji dovedností ve znakovém jazyce, odezírání. Jazykový rozvoj a komunikativní kompetence jsou u jednotlivých žáků rozvíjeny podle individuálních plánů. Po dokončení Grundschule žáci nastupují na Mittelschule. Stejně jako na Grundschule se i na Mittelschule vyučuje podle běžného popřípadě upraveného vzdělávacího plánu. Mittelschule připravuje žáky na život v prostředí slyšící společnosti, tak také prostředí osob se sluchovým postižením (*Förderzentrum Förderschwerpunkt Hören München*, ©2017).

5.2 Samuel Heinicke Realschule

Realschule je stupeň vzdělávání, který zahrnuje stupně 5 až 10. Je zaměřena na mladé lidi, kteří se zajímají o teoretické otázky, mají praktické schopnosti. Nejčastěji žáci z této školy následně přechází na učňovskou školu (*Fachoberschule*) (*Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst*, [b.r.]).

Kromě školy jsou zde také poradenské služby v oblasti sociální, psychologie, pedagogicko-audiologické. Ve škole je vyučováno podle vzdělávacího plánu pro Realschule v Bavorsku. Žáci jsou děleni do tříd podle jazykových skupin. V Samuel

¹⁶ Podle bavorského učebního plánu z července 2001 je pět jazykových skupin (*Sprachlerngruppe* I, II, III, IV, V).

Heinicke Realschule existují jazyková skupina I–V. Od sedmého stupně vzdělávání si žáci volí ze tří možných směrů, konkrétně na Samuel Heinicke Realschule jsou to:

- matematika, technika a přírodní vědy,
- ekonomika,
- hudební směr (Augustinum, © 2017).

6 Komparace výsledků výzkumného šetření

Z teoretických východisek víme, že se v historii vzdělávání žáků se sluchovým postižením jak na mezinárodní úrovni, tak na českém území stalo mnoho událostí, které ať už pozitivně, nebo negativně ovlivnily to, jaké komunikační prostředky pedagogové využívali a využívají ke komunikaci se svými žáky. Tato část práce si klade za cíl přiblížit, jaká je současná situace v oblasti komunikačních prostředků využívaných pedagogy na pražských a mnichovských základních školách pro sluchově postižené. V celé výzkumné části práce používáme rod mužský (pedagogové, ředitelé, žáci...) tam, kde se jedná o osoby obecně nebo o množné číslo, přestože se může jednat i o ženy. Používáme ho také v případě, že nevíme, zda se jedná o muže, či ženu. V čísle jednotném, kde bylo při pozorování nebo z dotazníku jasné, zda se jedná o muže, nebo ženu, ponecháváme rod.

6.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu byla deskripce a komparace toho, jaké komunikační prostředky se objevují v komunikaci pedagogů na prvních stupních základních škol pro sluchově postižené v Praze a Mnichově. Jaké faktory pedagogy ovlivňují v rozhodování o tom, jaký komunikační prostředek využívají (vnější faktory, vzdělávací přístupy, vlastní kompetence), a jak sami hodnotí své kompetence v této oblasti.

Výzkumné otázky:

- Jaké komunikační prostředky pedagogové ve výuce využívají a kdo/co je ovlivňuje v této volbě?
- Jak sami pedagogové hodnotí své kompetence ve využívaných komunikačních prostředcích a může to ovlivnit volbu komunikačního prostředku?
- Jsou komunikační prostředky využívané v různých jazykových skupinách v Mnichově srovnatelné s komunikačními prostředky využívanými v různých přístupech ke vzdělávání v Praze?

6.2 Design výzkumu

Pro náš výzkum jsme použili metodu pozorování. Protože bylo pozorování prováděno přímo ve třídách, s větší, menší či žádnou účastí na vyučování, jednalo se o

formu *přímého zúčastněného pozorování* (Švaříček, Šedřová, 2007). Hendl (2008) doporučuje touto metodou získané informace validovat ještě další metodou. Proto bylo pozorování následně doplněno *dotazníky s otevřenými otázkami* vyplněnými pedagogickými pracovníky daných tříd. Původně bylo v plánu uskutečnit s pedagogickými pracovníky rozhovor, ale vzhledem k cizojazyčnému prostředí, velkému množství informantů a jejich časovým možnostem byla nakonec vybrána metoda dotazníků.

Technika dotazníku s otevřenými otázkami je podobná strukturovanému kvalitativnímu rozhovoru (Hendl, 2008), tudíž jsme se nebáli jejího využití.

Výzkumné šetření bylo uskutečněno v období od října 2016 do května 2017. Na podzim roku 2016 proběhla návštěva dvou škol v bavorském Mnichově a na jaře roku 2017 tří škol v Praze. Všechny školy byly nejprve osloveny emailovou formou s žádostí o uskutečnění výzkumu. V případě, že jsme neobdrželi odpověď, následovalo telefonické kontaktování ředitelů, popř. zástupců ředitelů těchto škol. Všechny oslovené školy svolily k provedení výzkumu.

Na každé z oslovených škol jsme strávili dva školní dny. Na školách v Mnichově předcházelo těmto dnům ještě setkání s ředitelkami, kde byl výzkum představen a rozplánován.

Je potřeba říci, že je v prostředí škol při terénním výzkumu velice těžké vždy dodržet všechny fáze výzkumu a zvládnout vše tzv. „podle plánu“. Výzkumník se částečně musí podřídít prostředí a momentální situaci v každé škole. Proto se bohužel, ať už z hlediska časového, nebo neochoty pedagogů, nepovedlo získat dotazníky od pedagogů všech pozorovaných tříd. Naopak byly ale některé cenné informace získány z neformálních rozhovorů s pedagogy v průběhu pozorování ve třídách.

6.3 Pozorování

V této kapitole nejprve popíšeme informace, které bylo možné získat pozorováním v třídách. Tyto informace jsou částečně doplněny o odpovědi pedagogů z dotazníků, které se týkaly pedagogovy osobnosti a charakteristiky třídy. V následující kapitole 6.4 budou představeny výsledky dotazníkového šetření a názory pedagogů jimi zjištěné dány do komparace.

Vzhledem k tomu, že zkoumáme používané komunikační prostředky, rozdělili jsme výsledky výzkumného šetření do skupin ne podle škol¹⁷ ani jednotlivých tříd¹⁸, ale do skupin podle jazykového přístupu/jazykové skupiny. V takových skupinách se vždy předpokládá určitá shoda využívaných komunikačních prostředků a dalších okolností, a proto pro popis a pochopení čtenářem bude toto dělení podle našeho názoru nejvhodnější. Vyplyne nám tedy popis pozorování ve třídách jazykové skupiny III, ve třídách s bilingválním přístupem / totální komunikací a ve třídách jazykové skupiny I/II, ve třídách s orálním přístupem, ve třídách logopedických.

Třídy jazykové skupiny III

Podařilo se navštívit celkem osm tříd tohoto typu na dvou různých školách.

Žáci

Počet přítomných žáků ve třídě se velice různil, a to od tří žáků ve třídě až po devět žáků. Čtyři třídy byly věkově heterogenní, tedy bylo spojeno více ročníků do jedné třídy. Ve třech třídách byly dva ročníky, v jedné třídě dokonce tři ročníky dohromady. Žáci nosili sluchadla, kochleární implantáty a objevovali se i žáci bez kompenzačních pomůcek.

Pedagogové

Ve většině tříd vedl výuku jeden slyšící pedagog. Pouze ve dvou třídách jsme se setkali souběžně se dvěma pedagogy. V jedné třídě se jednalo o asistentku pedagoga, která není ve třídě vždy, nyní pomáhala dohnat látku žákyni, která se vrátila po dlouhodobé absenci (informace z rozhovoru s učitelkou). V druhé třídě byla druhým pedagogem učitelka, která dochází na hodiny matematiky a německého jazyka, aby mohla být třída, která je tvořena třemi ročníky, rozdělena podle probírané látky. V žádné z navštívených tříd nebyl přítomen pedagog se sluchovým postižením. Pouze v jedné třídě prý zrovna neslyšící učitelka chyběla, a tak jsme se s žádným pedagogem se sluchovým postižením v navštívených třídách mnichovských škol tříd jazykové skupiny III nesetkali.

¹⁷ V některých školách existují třídy s různým přístupem / různou jazykovou skupinou.

¹⁸ Vzhledem k vysokému počtu tříd a z toho plynoucí nepřehlednosti.

Komunikace

Komunikace pedagogů v těchto třídách byla velice různorodá. Setkali jsme se se všemi formami komunikace od znakového jazyka až po mluvený jazyk.

Ve dvou třídách, obě byly vedeny stejnou slyšící učitelkou, byl průběh hodiny naprosto přirozeně veden v německém znakovém jazyce. Učitelka uvedla, že všichni žáci v obou třídách jsou z neslyšících rodin, jejich mateřským jazykem je tedy znakový jazyk. Ona sama znakový jazyk ovládá na velice dobré úrovni, díky tomu, že se často setkává s neslyšícími, především se svými neslyšícími spolužačkami z vysoké školy. Přestože je učitelka slyšící, z jejího projevu ve znakovém jazyce bylo vidět, že dokáže využívat i jazykové prostředky specifické pro znakový jazyk, jako mimiku, specifické znaky aj. Kromě znakového jazyka používala jednoruční prstovou abecedu. Sdělila, že kromě znakového jazyka využívá i znakovanou němčinu, například při definicích. V obou hodinách převládala diskuze znakovým jazykem, malá část byla věnována psanému textu na tabuli. Obě tyto třídy byly docela malé, v počtu tří a šesti žáků, atmosféra byla velice příjemná, studijně naladěná, hodina působila srozumitelně pro všechny zúčastněné.

V jedné třídě, kde podle slov učitelky funguje bilingvální výuka, ale neslyšící učitelka bohužel zrovna chyběla, vedla výuku slyšící učitelka za použití metody bilingvální, ale pouze jednou osobou. Metoda je založená na tom, že dvě předem určená místa ve třídě, v tomto případě se jednalo o dvě židle, suplují pozici každého jazyka (znakového jazyka a národního většinového jazyka). Tedy jedna židle byla pro většinový jazyk, druhá pro znakový jazyk a učitelka podle toho, jaký používá jazyk, volí i místo pro sezení. Je to z toho důvodu, aby žáci měli oddělené jazyky a aby nedocházelo k míchání kódů. Učitelka na místě pro většinový jazyk používala i znakovanou němčinu. Kromě znakového jazyka, znakovaného většinového jazyka a psaného jazyka využívala i mluvenou řeč, a to vždy za použití technické pomůcky – mikrofону.

V jedné třídě bylo překvapující, že učitelka používala převážně mluvený jazyk, přestože se jednalo o třídu jazykové skupiny III, kde je samozřejmostí využívání manuální jazykové podpory ve výuce. Pouze občas, zdálo se, že velmi nahodile, použila nějaký znak. Takto probíhala hodina i přesto, že byla přítomna žákyně, která sama

pouze znakovala. Když byla tato žákyně vyzývána učitelkou k mluvení, mluvit nechtěla, byla nejistá, styděla se. Z pozice pozorovatele bylo poznat, že jí to není příjemné. Dále bylo zřejmé, že jí mnohé informace ve třídě unikají. Ať už pokyny učitelky, tak to, co říkají její spolužačky. Uniklé informace si pak musela shánět sama u spolužaček, které jí je tlumočily do znakového jazyka.

K některým žákům s kochleárním implantátem učitelé pouze mluvili, k některým používali znakovou němčinu. Jedna žákyně s kochleárním implantátem byla ve třídě, kde se využíval převážně znakový jazyk, přestože ona sama velice dobře využívala mluvený jazyk, ale pocházela z neslyšící rodiny. Učitelé vcelku plynule přecházeli v komunikaci z jednoho prostředku na jiný, hlavně v individuálních komunikacích s jednotlivými žáky.

Ve většině tříd využívali učitelé převážně jeden komunikační prostředek, kterému rozumí celá třída, nejčastěji se jednalo o znakovou němčinu, a pak v individuální konverzaci směřované konkrétním žákům přecházeli podle jejich potřeb buď do mluveného jazyka bez znakování, nebo na druhou stranu do znakování bez mluvení. V každé komunikaci byl velice důležitý oční kontakt. Pedagog se díval na toho, komu byla výpověď nebo otázka směřována. Fungovala tak komunikace srozumitelná celé třídě, všem žákům.

Shrnutí, doporučení:

- Hodina, kde jsou přítomni jen žáci pocházející z neslyšících rodin, vedená slyšícím pedagogem ve znakovém jazyce, může být kvalitní, pokud pedagog na dostatečné úrovni ovládá znakový jazyk se všemi jeho náležitostmi, jako jsou nemanuální nosiče, a zároveň rozumí potřebám žáků pocházejících z neslyšících rodin (názornost, vizuálnost...).
- Náhodné používání znaků ve výpovědi mluveným jazykem nemůže být považováno za znakový většinový jazyk (LBG) ani za znakem podporované mluvení (LUG). Obě tyto formy mají systematická pravidla.
- U žáků se sluchovým postižením, potažmo žáků neslyšících je možné při mluveném projevu využívat technické pomůcky – mikrofony.
- Je důležité dbát na to, aby opravdu všichni žáci ve třídě, tzn. do jediného, rozuměli využívanému komunikačnímu prostředku, především v případě, že je

výpověď adresována celé třídě. Žák by si určitě neměl shánět přetlumočené informace od svých spolužáků.

- I ve třídách jazykové skupiny III, kde je ve výuce využíván převážně znakový jazyk, mohou být přítomni žáci s kochleárním implantátem, kteří na dobré úrovni ovládají mluvený jazyk. Jedná se například o žáky z neslyšících rodin.

Třídy s komunikačním přístupem bilingválním / totální komunikace

Podařilo se navštívit dohromady sedm tříd ve dvou školách. Třídy jsou dle ředitelů vedeny většinou jako třídy bilingvální, na jedné škole podle slov ředitele „*něco mezi bilingválním přístupem a totální komunikací*“.

Žáci

Počet žáků přítomných ve třídách byl tři, čtyři nebo pět žáků. Někteří žáci byli bez sluchadel, jeden proto, že dobře slyší, ale je do třídy zařazen kvůli žádné komunikaci plynoucí z diagnostikované poruchy autistického spektra. Ostatní žáci měli sluchadla a pár žáků kochleární implantát.

Pedagogové

Z hlediska vyučujících pedagogů byly třídy hodně různorodé a téměř každá specifická. Ve dvou třídách jsme se setkali jen s jedním pedagogem. V jedné šlo o slyšící učitelku, která ve třídě vyučuje hodiny logopedie. Ve druhé o učitelku se sluchovým postižením, kde v tento den chyběla druhá slyšící učitelka, běžně je tato třída tedy vyučována souběžně dvěma učitelkami (slyšící + se sluchovým postižením). Ve dvou třídách byli přítomni souběžně dokonce tři pedagogové, v jednom případě dvě učitelky (slyšící + se sluchovým postižením) a k nim slyšící asistentka pedagoga, ve druhém případě šlo o slyšící učitelku a dvě asistentky (slyšící + se sluchovým postižením). Velmi specifická byla spolupráce učitelky se sluchovým postižením a asistentky pedagoga se sluchovým postižením, kde v hodinách není přítomen žádný slyšící pedagog. V jedné třídě byl klasický model bilingválního vzdělávání (slyšící učitelka a učitelka se sluchovým postižením) a v poslední třídě slyšící učitelka a asistentka se sluchovým postižením.

Komunikace

I přesto, že by ve většině tříd z pohledu personálního zajištění mohl fungovat dobře model bilingválního vzdělávání, kdy každý pedagog je zástupcem „svého“ jazyka (přehlédneme-li fakt, že oba zástupci jazyků musí být na stejné úrovni, tudíž by se nemělo jednat o asistenty, ale dva učitele), poměrně často jsme se setkali s tím, že i pedagogové se sluchovým postižením využívali ke komunikaci s žáky ve výuce mluvený jazyk a slyšící pedagogové znakový většinový jazyk / znakový jazyk.

Ve třídě, kde fungovali dva pedagogové se sluchovým postižením, probíhala hodina přirozeně a plynule. Učitelka se věnovala části třídy a asistentka pedagoga jednomu/dvěma žákům, což podle slov učitelky bylo rozdělené podle ročníku, tedy vyučované látky. Jednalo se o hodinu českého jazyka, kdy byl ke komunikaci používán jazyk znakový, k překladu českých vět znakový většinový jazyk a prstová abeceda k doplnění znaků o koncovky slov z českého jazyka. V této hodině nebyl po celou dobu vůbec použit mluvený jazyk.

Setkala jsem se také s jednou třídou, kde byla komunikace velmi komplikovaná kvůli složení žáků i pedagogů. Ve třídě byly spojené dva ročníky (2. a 4. ročník) a ještě zde byl žák, který měl vlastní individuální vzdělávací plán, dobře slyší, ale má diagnostikovanou poruchu autistického spektra (PAS). Práce fungovala vlastně tak, že se každý pedagog věnoval někomu. Jedna asistentka jednomu ročníku, učitelka žákovi z jiného ročníku a druhá asistentka žákovi s PAS. Fungovaly zde tak tři odlišné jednotky v jedné místnosti. S žákem s PAS využívala asistentka se sluchovým postižením mluvení i znaky. Zdálo se, že se snaží a hledá takové komunikační prostředky, kterých by se žák „chytil“ a „fungovaly by“. Žák byl vcelku neklidný a sám nevyužíval vlastně žádné prostředky komunikace. Učitelka využívala mluvený národní jazyk, podpořený občas znaky, výraznou artikulací i pomocné artikulační znaky. Slyšící asistentka pouze mluvený jazyk, občas prstovou abecedu, znaky pravděpodobně neznala, protože se je učila od žákyň. Nemůžeme říci, že by komunikace v této třídě nefungovala, každý pedagog si se skupinou, s kterou pracoval, vlastně rozuměl, ale práce ve třídě byla velice roztříštěná, třída na pohled nefungovala jako jedna jednotka.

Ve třídě, kde byly dvě učitelky (slyšící + se sluchovým postižením), každá sice využívala převážně „svůj“ jazyk, ale dost často i slyšící učitelka znakovala. Docházelo pak často k situacím, kdy se obě vyjadřovaly k celé třídě a z pohledu pozorovatele

nastával trochu chaos, kdy nebylo zřejmé, koho zrovna poslouchat, resp. na koho se dívat, kdo „má slovo“. Je ale možné, že žáci jsou tak zvyklí a jasno měli. Kromě znakování využívala slyšící učitelka i prstovou abecedu a pomocné artikulační znaky. Také učitelka se sluchovým postižením se kromě znakování a prstové abecedy občas vyjadřovala mluveným jazykem.

Ve třídě, kde je přítomna pouze učitelka se sluchovým postižením (chybí druhá slyšící učitelka), je využíván především znakovaný národní jazyk. V hodině se pracuje s textem, který žáci spolu s učitelkou překládají do znakovaného jazyka.

V jednom případě se pedagog se sluchovým postižením stavěl i do role tlumočníka. A to tehdy, když některý z žáků mluvil a on to tlumočil ostatním do znakového jazyka.

Využívali-li pedagogové prstovou abecedu, jednalo se o dvouruční prstovou abecedu. Někdy využívali také pomocné artikulační znaky, které někteří dokonce chybně označovali za jednoruční prstovou abecedu.

Shrnutí, doporučení:

- Ve třídách s bilingválním přístupem / totální komunikací vyučuje převážně více než jeden pedagog. Některý z pedagogů bývá pedagog se sluchovým postižením.
- Výuka může fungovat i bez přítomnosti slyšícího pedagoga, pokud pedagog se sluchovým postižením výborně ovládá psanou formu jazyka většinového.
- Při výuce dvěma pedagogy je vhodné dbát na určení rolí ve výuce, aby nedocházelo ke „skákání si do řeči“ a chaotičnosti ve třídě.
- Nejčastěji jsou pomocné artikulační znaky využívány ve výuce logopedie.

Třídy jazykové skupiny I/II

Celkem byly navštíveny tři třídy, kam chodí žáci jazykové skupiny I/II.

Žáci

Ve dvou třídách bylo deset žáků, v jedné jedenáct. Na rozdíl od systému v Praze, kde máme třídy s orálním přístupem a logopedické, jsou v Mnichově žáci těchto typů

tříd namíchání. Tedy ve třídě byli jak žáci nedoslýchaví, kteří dobře zvládají mluvený národní jazyk, tak žáci s poruchou AVWS.

Pedagogové

Ve dvou třídách jsme se setkali samostatně s jedním slyšícím učitelem. V jedné třídě byl ve výuce s učitelem také asistent pedagoga.

Komunikace

Veškerá komunikace ve třídách byla postavena jen na mluveném jazyce a samozřejmě i na psané formě jazyka.

Pro hladký průběh komunikace v mluveném národním jazyce byly třídy opatřeny FM systémem. Zároveň byl na každé lavici připevněný mikrofon, který využívali všichni žáci, pokud zrovna mluvili. Učitelka měla také vždy mikrofon. Při určitých činnostech využívali někteří žáci velká sluchátka, pravděpodobně aby se zamezilo okolním rušivým zvukům a hlas učitelky pro ně byl zřetelnější.

V jedné hodině, kdy se jednalo o pracovní vyučování, bylo rozmístění lavic i takové, že žáci nemusí na učitelku vidět a nemohou tak odezírat. Zdálo se ale, že to někteří z nich ani nepotřebují. Pokud ano, seděli k učitelce blíž a čelem.

V jedné třídě se na začátku hodiny všichni žáci zdravili a pozdrav byl přednesen znakovanou němčinou. Podle slov učitelky mají tito žáci jednou týdně hodinu znakového jazyka. Tím se vysvětlilo i to, že žáci občas, spíše jako zábavu, použili nějaký znak v komunikaci mezi sebou.

Shrnutí, doporučení:

- Ve třídách jazykové skupiny I/II není běžně užíváno znakování, přesto mají žáci jednou týdně hodinu znakového jazyka.

Třídy s orálním přístupem ke vzdělávání

Celkem byly navštíveny tři třídy s orálním přístupem ke vzdělávání.

Žáci

V jedné třídě bylo přítomno sedm žáků, ve dvou dalších osm žáků. Někteří žáci ve třídě nosili sluchadla, jiní měli kochleární implantát, byli i bez kompenzačních pomůcek.

Pedagogové

V jedné třídě vyučovala pouze jedna učitelka. V další třídě byla také jedna, ale s tím, že jí chybí znakovající asistentka pedagoga. V další třídě vyučovala jedna učitelka, ale asistentka pedagoga si na celou hodinu odvedla jednu žákyni mimo třídu, aby prý dohnala látku za dlouhou dobu absence.

Komunikace

Ve všech třech třídách byl hlavním komunikačním prostředkem mluvený a psaný většinový jazyk. U všech pedagogů bylo zřejmé, že kladou důraz na zřetelnou artikulaci. Ve všech třídách se objevovala i prstová abeceda, případně pomocné artikulační znaky. Setkali jsme se také s tím, že pedagog nazýval jednoruční prstovou abecedu pomocnými artikulačními znaky. V jedné třídě byl učitelkou používán dokonce i znakový jazyk. V této třídě byl přítomen žák, který nedokázal zpracovat všechny informace předané mluveným jazykem, o čemž učitelka věděla, a proto při komunikaci s ním nebo k dovysvětlení sdělené informace používala znakování.

V jiné třídě naopak učitelka neuměla znakovat vůbec, ale žák podobných potřeb jako ve třídě předchozí byl v této třídě také přítomen. Podle slov učitelky zrovna chyběla asistentka pedagoga, která znakovat umí a často právě tomuto žákovi pomáhá. Na žákovi bylo vidět, že sdělovaným informacím nerozumí a není mu příjemné být takto vyčleněn. Učitelka se proto snažila o gestikulaci, vlastní znaky, ale to, zdálo se, nepomáhalo. Učitelka využívala převážně mluvenou a psanou formu většinového jazyka, což se zdálo, ostatním žákům třídy k porozumění stačí.

Shrnutí, doporučení:

- Také ve třídách s orálním přístupem ke vzdělávání se může objevit a být potřeba znakování, tudíž je vhodné, aby pedagog ovládal znakový jazyk nebo alespoň znakovanou češtinu.
- Jednoruční prstová abeceda a pomocné artikulační znaky nejsou to samé a je potřeba to rozlišovat.

- Stejně jako u shrnutí jazykové skupiny III a vlastně i obecně je potřeba dbát na to, aby opravdu všichni žáci měli přístup ke sdělovaným informacím.

Třídy logopedické

Kromě tříd pro žáky se sluchovým postižením vznikají ve školách pro žáky sluchově postižené i třídy logopedické. My jsme navštívili tři tyto třídy, a to na každé pražské škole jednu.

Žáci

Ve třídách bylo pět, sedm a dvanáct žáků. Kromě žáků s narušenou komunikační schopností / specifickými poruchami učení bylo ve dvou třídách vždy po jednom žákovi se sluchovým postižením.

Pedagogové

Ve všech třech třídách vyučoval slyšící učitel. Ve dvou případech, tam kde byli i žáci se sluchovým postižením, k sobě měl ještě asistenta pedagoga (v jednom případě tam byl asistent kvůli žákyni se sluchovým postižením, v druhém nevíme).

Komunikace

Ve všech třídách převažovaly jako komunikační prostředek mluvená a psaná forma národního jazyka. Ve třídách, kde byli žáci se sluchovým postižením, využívali pedagog nebo asistent pedagoga z malé části znakování. A to pouze v případech individuální konverzace s dítětem. V jedné třídě dokonce asistent pedagoga působil jako „tlumočník“. To, co učitel říkal a čemu žákyně nerozuměla (pohledem se otočila na asistenta), tlumočil jí asistent do znakového jazyka.

Shrnutí, doporučení:

- Ve školách pro žáky se sluchovým postižením se dnes setkáváme i s žáky, kteří sluchové postižení nemají.
- Třídy logopedické jsou zřizovány na školách pro žáky se sluchovým postižením, tudíž je vhodné do výuky občas tematicky zařadit znakování, informace o znakovém jazyce, o osobách se sluchovým postižením,

poukázat na rozdíly mezi třídami logopedickými a ostatními třídami na škole.

- I ve třídách logopedických mohou být vyučováni žáci s postižením sluchu.

6.4 Dotazníky

Z časových důvodů nebo případné neochoty pedagogů se nepodařilo dotazník získat od všech pedagogů všech tříd. Celkem bylo nasbíráno sedmnáct dotazníků, tedy nashromáždili jsme informace od sedmnácti informantů. Pět informantů ze škol s přístupem bilingválním / totální komunikace, sedm informantů ze tříd jazykové skupiny III, dva informanti ze tříd s orálním přístupem, jeden informant z jazykové skupiny I/II a dva informanti z logopedických tříd.

V návaznosti na teoretická východiska a výsledky pozorování, které ukazují, že existují shody mezi komunikačními prostředky využívanými v určitých jazykových skupinách na školách v Mnichově a komunikačními přístupy u nás, byly vytvořeny tabulky (Tabulka č. 2, Tabulka č. 3). Ty porovnávají názory pedagogů vyučujících ve třídách komunikačního přístupu bilingválního / totální komunikace na straně české a jazykové skupiny III na straně bavorské (viz Tabulka č. 2) a názory pedagogů vyučujících ve třídách s orálním přístupem, jazykové skupiny I/II a v logopedických třídách (viz Tabulka č. 3).

K vytvoření tabulek bylo využito metody kódování, kdy podle Hendla (2005) byla definována témata na základě výzkumných otázek. Informace k těmto tématům získané z dotazníků od pedagogů byly v tabulkách rozděleny podle názorů pedagogů v Praze a Mnichově. V následné diskuzi jsou informace okomentovány metodou vyložení karet a porovnány (Švaříček, Šed'ová, 2007).

1. Komunikační přístup bilingvální / totální komunikace vs. jazyková skupina III

	VÝROKY PEDAGOGŮ	
Téma	PRAHA Přístup bilingvální / totální komunikace (informant 8, 9, 10, 11, 12)	MNICHOV Jazyková skupina III (informant 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)
Návštěvnost kurzů ZJ	Ano 5 z 5 <ul style="list-style-type: none"> • Pevnost • ČKTZJ • ASNEP • zaměstnavatel 	Ano 5 ze 7 <ul style="list-style-type: none"> • zaměstnavatel • jiná organizace
Rozhodnutí o využívaném komunikačním prostředku	<ul style="list-style-type: none"> • téma hodiny • vyučovací předmět • žáci (výše sluchové vady) • komunikace v rodině • situace (výuka vs. přestávka) • učitel 	<ul style="list-style-type: none"> • vyučovací předmět • žáci (jejich potřeby, s jakou komunikací přijdou, jazyková skupina, porozumění) • učitel • jiné (místo výuky, důraz na jazyk nebo látku)
ČZJ/DGS	<ul style="list-style-type: none"> • hodiny více popisné, TV 	<ul style="list-style-type: none"> • matematika, Sachunterricht (u nás Člověk a jeho svět), biologie, fyzika, dějepis
Znakovaná čeština / LBG, LUG	<ul style="list-style-type: none"> • český jazyk 	<ul style="list-style-type: none"> • německý jazyk
Prstová abeceda, pomocné artikulační znaky / PMS	<ul style="list-style-type: none"> • trénink/kontrola artikulace 	<ul style="list-style-type: none"> • německý jazyk – čtení, psaní • PA – názvy, nové

		výrazy
Spokojenost s kompetencemi	ANO 3 z 5 <ul style="list-style-type: none"> • kurzy znakového jazyka kvůli méně často používaným znakům (poledník, rovnoběžka) • dlouhá pauza o prázdninách 	ANO 7 ze 7 <ul style="list-style-type: none"> • přání naučit se americký znakový jazyk • stálá možnost zlepšovat se

Tabulka 2: Komparace názorů pedagogů (bilingvální přístup / totální komunikace vs. jazyková skupina III)

Jak v Praze, tak v Mnichově všichni (nebo převážná většina informantů) navštěvovali nebo stále navštěvují kurzy znakového jazyka. Nad čím je důležité se pozastavit, je to, že absolvování nebo stálé navštěvování kurzů znakového jazyka nerovná se spokojenosti se svými kompetencemi ve znakovém jazyce. Totiž ti pedagogové, kteří kurzy znakového jazyka neabsolvovali, v poslední otázce, která se táže na kompetence ve všech komunikačních prostředcích, odpovídají, že všechny komunikační prostředky ovládají. Naopak pedagogové, kteří navštěvovali a třeba stále navštěvují kurzy znakového jazyka, připouští, že by například slovní zásobu mohli prohloubit. Otázkou je, zda informanti, kteří kurzy nenavštěvovali, a přesto se cítí být kompetentní, opravdu kompetentní jsou, nebo se jedná pouze o zkreslenou představu o sobě samém, a proto ani necítí potřebu kurzy navštívit. Tato úvaha nás napadá po tom, co dáme do souvislosti výsledky pozorování a odpovědi jednotlivých pedagogů. Informant 7 uvádí, že se cítí být dostatečně kompetentní a nikdy neměl s komunikací problémy. Přesto bylo při pozorování ve třídě znatelné, že jedna z žákyň měla problémy s porozuměním jeho výkladu a informace si musela shánět u spolužaček, které jí je přetlumočily do znakového jazyka. Informant 2 v odpovědi na otázku o jazykových kompetencích sděluje, že ovládá znakovou němčinu, ale německý znakový jazyk by mohl vylepšit. Informant 5 by rád rozšířil své dovednosti o znalost amerického znakového jazyka.

To, jaký komunikační prostředek pedagog v hodině zvolí, je záležitostí více faktorů. Informanti z obou skupin se shodují, že nejčastěji je to vyučovací předmět nebo

téma hodiny a žáci ve třídě (jejich preferovaný komunikační prostředek). Dále informaci obou skupin tvrdí, že znakový většinový jazyk se nejčastěji užívá v hodinách českého/německého jazyka. Tato informace se nám potvrdila i při pozorování ve třídách. Naopak píší, že v hodinách, které jsou více popisné, jako Člověk a jeho svět („*Sachunterricht*“), využívají více znakový jazyk. Otázkou zůstává, jak to, co nazývají pedagogové znakovým jazykem, vypadá, resp. jak široce jsou v něm kompetentní. Informant 9 také sděluje, že v hodině tělesné výchovy znakuje více než v hodinách českého jazyka. To může být samozřejmě pravdivá informace, zároveň nás vybízí k uvažování, jestli pedagog nepovažuje za „znakový jazyk“ to, že využívá více prostoru a názornosti.

Informant 9 odpověděl, že komunikační prostředky mění podle toho, kdo z vyučujících vede hodinu. Jedná se o učitelku, která pracuje v týmu s neslyšící učitelkou a pracují podle jejich slov bilingvální. Na základě této odpovědi bychom si tedy mohli myslet, že to v této třídě opravdu funguje tak, že každý učitel je zástupcem „svého“ jazyka a podle toho, kdo vede hodinu, je využíván i komunikační prostředek. Tedy učitel se sluchovým postižením znakuje a slyšící učitelka mluví nebo využívá psaný většinový jazyk. Při pozorování v této třídě to však přímo takto nefungovalo, zůstává tedy otázkou, jak byla tato odpověď myšlena.

Informant 11 je asistentka pedagoga se sluchovým postižením a jako jediná přišla s odpovědí, že i z mimiky žáků pozná, zda jí rozumí nebo ne, a pak může následně změnit komunikační prostředek. Můžeme říci, že i z tohoto důvodu je při vyučování důležitá přítomnost pedagogů se sluchovým postižením. Nazvali bychom to citlivostí a porozuměním žákům, protože sama zažila, jaké to je být žákem se sluchovým postižením (na rozdíl od všech slyšících pedagogů). To samozřejmě nevylučuje, že ostatní pedagogové to tak také nemají, důležité ale je, že žádný z nich tento faktor jako signál ke změně komunikačního prostředku nezmínil.

Někteří pedagogové v Mnichově se detailněji rozepsali o tom, jaké komunikační prostředky v jakých situacích využívají, proto jsme se dozvěděli více i o prstové abecedě („*GMS*“) a pomocných artikulačních znacích („*PMS*“), které jsou podle slov pedagogů využívány nejčastěji v německém jazyce při čtení a psaní a také při probírání

nových výrazů a názvů. Podobně se vyjadřuje i informant 8 z jedné pražské školy a dodává navíc, že pomocné artikulační znaky využívá při nácviu artikulace.

2. Orální přístup vs. jazyková skupina I / II vs. logopedické třídy

Téma	VÝROKY PEDAGOGŮ		
	PRAHA Orální přístup (informant 14, 15)	MNICHOV Jazyková skupina I/II (informant 13)	PRAHA Logopedické třídy (informant 16, 17)
Návštěvnost kurzů ZJ	Ano 1 ze 2	Ano <ul style="list-style-type: none">zaměstnavatel	Ne 1 Nevíme 1
Rozhodnutí o využívání komunikačním prostředku	<ul style="list-style-type: none">ředitelžáci (diagnóza, schopnosti)	<ul style="list-style-type: none">složení žáků	X
ČZJ/ DGS	<ul style="list-style-type: none">dovysvětleníčtení příběhu	X	<ul style="list-style-type: none">výjimečně – jedna žákyně potřebuje „znakování“ (nevíme, jestli je myšlen ČZJ nebo znakovaná čeština)
Znakovaná čeština / LBG, LUG	X	X	X
Prstová abeceda, pomocné artikulační znaky / PMS	<ul style="list-style-type: none">čtení příběhu	X	X
Spokojenost s kompetencemi	Ano 1 ze 2 <ul style="list-style-type: none">umět znakovat = mít to jednodušší	Ano	Ano 2 ze 2

Tabulka 3: Komparace názorů pedagogů (orální přístup, jazyková skupina I/II, logopedické třídy)

Vzorek informantů v těchto třídách není veliký, tudíž nemůžeme nijak zobecňovat. Pouze tedy shrneme to, co jsme se dozvěděli i od tohoto malého množství informantů, protože se jedná o zajímavé informace.

Přestože se může zdát, že ve třídách s orálním přístupem není potřeba znakový jazyk, oba dva informanti nám potvrdili, že tomu tak není. Informant 14 říká, že je sice spokojený se svými kompetencemi, přesto stále dochází do kurzů znakového jazyka, protože je to dobré pro učení se nových termínů a nových slov. Také říká: *„Když si ve výuce nejsem něčím jistá, jak se to znakuje, hned se následně na hodině ZJ zeptám, tam mám možnost zeptat se rodilého mluvčího.“* Informant 15, který nikdy nedocházel do kurzů znakového jazyka, se vyjadřuje tak, že při znalosti znakového jazyka by mohla být někdy komunikace jednodušší. Také pedagog ve třídě jazykové skupiny I/II (sice opravdu jen na úvod hodiny) s žáky předvedl malou část znakovým jazykem a z rozhovoru víme, že se cítí být kompetentní ve využívání znakování. V logopedické třídě pedagog znakový jazyk neupotřebil a také píše, že je spokojený se svými kompetencemi, ale cítí, že když se pohybuje ve škole pro sluchově postižené, rád by uměl alespoň trochu znakovat.

Informant 16 nám v dotaznících sdělil, že ve třídě pouze mluví, že se jedná o třídu logopedickou, a proto není potřeba znakovat. To se však úplně neshodovalo s realitou, kdy jsme si při pozorování mohli všimnout, že je ve třídě přítomna žákyně, která využívá znakování. I pedagog v komunikaci s ní znakoval.

6.5 Závěrečná diskuze

Pokusíme se nyní zodpovědět výzkumné otázky, které jsme si před výzkumem položili. Myslíme si, že získané informace nám k tomu budou postačovat. Přesto jsme si vědomi, že by bylo příště pro hlubší prozkoumání problematiky využít namísto dotazníků metodu rozhovoru. Při té má výzkumník větší možnost doptávat se a i u méně sdílnějších pedagogů dosáhnout rozsáhlejších odpovědí na všechny otázky, než tomu bylo v dotazníku, nebo se doptat u odpovědí, které jsou zodpovězeny nejasně. Ve vyplněných otaznících se velice projevily jak ochota, tak naopak neochota jednotlivých pedagogů a čas, který dotazníku věnovali, proto se rozsah informací od jednotlivých informantů různil.

První výzkumná otázka zněla:

„Jaké komunikační prostředky pedagogové ve výuce využívají a kdo/co je ovlivňuje v této volbě?“

Ve školách v Praze i v Mnichově jsme se ve výuce setkali se všemi komunikačními prostředky, které jsme brali pro tuto práci v úvahu. Kromě těch, které jsme sledovali, se v jedné odpovědi v jedné z pražských škol objevilo, že pedagog využívá ke komunikaci pantomimu. Ten samý pedagog však dále v rozhovoru řekl, že by pro něj bylo jednodušší, kdyby uměl znakový jazyk. Pravděpodobně si tedy byl vědom, že pantomima není ideálním prostředkem a bylo by potřeba ji nahradit znaky. Protože se jednalo o třídu s orálním přístupem ke vzdělávání, předpokládáme, že pantomimu nevyužíval často.

Při pozorování, tedy hlavně ve třídách, kde se vyučovalo podle přístupu bilingválního / totální komunikace a ve třídách jazykové skupiny III, jsme se nejčastěji setkávali se znakovým národním jazykem, u nás znakovanou češtinou, v Mnichově LBG. Proto by se mohlo zdát, že nejčastěji využívaným komunikačním prostředkem v těchto třídách je znakový národní jazyk. Mohlo to být ale také tím, že většina našeho pozorování byla v hodinách českého/německého jazyka. A dotazníky rozdané pedagogům doplňují informaci, že pedagogové podle vlastních názorů využívají znakový národní jazyk nejvíce právě při výuce českého/německého jazyka. V předmětech ostatních, kde je náplň hodiny věcnější, využívají více znakový jazyk. Tam, kde pedagogové udávají, že využívají znakový jazyk, již není v našich kompetencích posoudit, zda se opravdu jedná o znakový jazyk se všemi jeho náležitostmi. Jisti bychom si mohli být jen tehdy, kdy je znakový jazyk mateřským jazykem pedagoga, tedy u neslyšících pedagogů. V Mnichově jsme se bohužel nesetkali ani s jedním pedagogem se sluchovým postižením. Naopak v Praze se můžeme setkat hned s několika pedagogy (jak učiteli, tak asistenty pedagoga) se sluchovým postižením. To s sebou nese i vyšší šanci, že se do prostředí školy dostane jako komunikační prostředek čistý znakový jazyk a že žáci mají osobnostní vzor z komunity Neslyšících. Zároveň oceňujeme i pedagogy slyšící, kteří výborně ovládají znakový jazyk. Tím máme na mysli, že nejenže využívají znaky ve svém projevu, ale umí využívat i nemanuální nosiče, jako jsou mimika, specifické znaky aj. S několika

takovými jsme se setkali jak ve školách v Mnichově, tak v Praze. Tito pedagogové jsou většinou ti, kteří se i mimo školu setkávají s neslyšícími nebo stále navštěvují kurzy znakového jazyka, někdy i jen „udržovací“ kurzy, kde se vlastně také setkávají se zástupci komunity Neslyšících. Mají tak možnost udržovat si své jazykové kompetence a zároveň šanci se kdykoliv poradit, pokud si v něčem ze znakového jazyka nejsou jistí. Tito pedagogové pak většinou i lépe rozumí potřebám osob se sluchovým postižením.

Na druhé straně bylo zajímavé vidět a z dotazníků vyčíst, že i v pražských třídách s orálním přístupem ke vzdělávání pedagogové využívají znalost znakového jazyka a pokud ji nemají, schází jim. To je odlišné od tříd jazykové skupiny I/II, kde dotazovaný pedagog znakový jazyk vůbec nevyužívá a ani mu neschází. Je však pravdou, že dotazník z této skupiny máme jen jeden, a tak se těžko zobecňuje. Pozorování však proběhlo ve třech takových třídách a ani v jedné pedagog nepotřeboval žádný jiný komunikační prostředek než národní jazyk v jeho mluvené a psané formě. Ve třídách s orálním přístupem v Praze bylo však již z pozorování zřejmé, že je tam znakový jazyk potřeba, což se následně potvrdilo i v dotaznících.

Je určitě zajímavé, že u nás máme třídy s orálním přístupem a třídy logopedické rozdělené, zatímco v Mnichově mají žáky z obou těchto tříd ve třídě jedné. Také u nás jsme se ve dvou případech setkali s logopedickou třídou, kde byly žákyně s vadou sluchu. V obou těchto logopedických třídách bylo ke komunikaci pedagogy využíváno i znakování.

Langer (2010) došel k závěru, že na 66,7 % škol rozhoduje o využívání znakového jazyka ve výuce zaměření a vzdělávací přístup školy, na 11,1 % přání rodičů a na 22,2 % se rozhodují sami učitelé. V našem zkoumání jsme došli k jiným závěrům. Konkrétně, že pedagog se sám rozhoduje o využívaném komunikačním prostředku, a to podle složení třídy. Řídí se komunikačními dovednostmi a stupněm sluchového postižení žáků. Pouze v jednom případě jsme se setkali s tím, že pedagog odpověděl „podle vedení školy“, tudíž vlastně přístupu školy. Zajímavé je, že se jedná o dva pohledy. Langer (2010) se tázal vedoucích pracovníků školy, my na druhou stranu pedagogů samotných, tudíž k rozdílným závěrům může dojít právě z tohoto důvodu. Je samozřejmé, že hlavním cílem v hodině je, aby žák rozuměl, přestože ne vždy bude vše

podle daných požadavků školy nebo přístupu. Dále se pedagogové přizpůsobují vyučovacímu předmětu, potažmo obsahu hodiny a její náplní.

Druhá výzkumná otázka zněla:

„Jak sami pedagogové hodnotí své kompetence ve využívaných komunikačních prostředcích a může to ovlivnit volbu komunikačního prostředku?“

Odpověď na tuto výzkumnou otázku jsme se pokusili získat poslední otázkou v dotazníku, která zněla: *„Ovládáte dostatečně všechny komunikační prostředky, které potřebujete? Pokud ne, co by Vám mohlo pomoci?“*. Předpokládá se, že slyšící pedagogové, jichž byla v dotazníkovém zkoumání většina, nebudou mít problémy s psanou a mluvenou formou národního jazyka, proto tato otázka směřovala spíše ke komunikačním prostředkům jiným. V první řadě ke znakovému jazyku. A je pravda, že tam, kde nebyla odpověď na tuto otázku „ano“, objevovaly se odpovědi, které směřovaly k nedostatečným kompetencím ve znakovém jazyce, k nejistotě, k pocitu, že by se dovednosti v něm daly vylepšit.

Celkově je tato výzkumná otázka hodně subjektivní. Ptáme-li se pedagogů na to, jak oni sami hodnotí své kompetence, každý je jinak sebekritický. Někdo se může obávat toho, že kdyby přiznal nedostatky, mohlo by to být špatně. Přesto se jedná o otázku, díky které může vyjít na povrch zajímavá informace. Například u informanta 5, který říká: *„Chybí mi znalost amerického znakového jazyka pro výuku angličtiny. Již se ale do Ameriky chystám a jejich znakový jazyk se chci naučit.“* Ačkoliv tato otázka původně nesměřovala až tak daleko, za „hranice“ českého/německého znakového jazyka, dozvěděli jsme se, že při vzdělávání žáků neslyšících už se dostáváme i dál než jen k dovednosti znakového jazyka dané země. Někteří pedagogové by se pro zkvalitnění výuky rádi učili i cizí znakový jazyk. Naopak jsme se ale setkali i s případem, kdy pedagog si byl jistý svými kompetencemi, z pozorování jsme však nabyli pocitu, že úroveň dovedností není dostatečná.

Zároveň je zajímavé, že se i u pedagogů vyučujících ve školách s programem orální komunikace objevují u odpovědí výroky o znakovém jazyce. A to v tom smyslu, že je výhodou umět znakovat a že je znakování ve výuce vyžíváno, což se nám potvrdilo i při pozorování.

Jako poslední jsme se ptali:

„Jsou srovnatelné komunikační prostředky využívané v různých jazykových skupinách v Mnichově s komunikačními prostředky využívanými v různých přístupech ke vzdělávání v Praze?“

Odpovědi, které vyplývají z pozorování a dotazníků, nám ukazují, že opravdu platí, že podobné komunikační prostředky jsou využívány ve třídách bilingválních / totální komunikace a ve třídách jazykové skupiny III. Otázkou však stále zůstává, zda pojem „znakový jazyk“ označuje u všech informantů to samé. Vzhledem k tomu, že znakový jazyk není kodifikovaný, těžko se posuzuje, kde je hranice, kdy se jedná o znakový národní jazyk a kdy už o znakový jazyk. Dále se také podle Lucas & Vali (In Spencer, Marschark, 2010), kteří popisují tzv. contact sign language, jedná u slyšících pedagogů spíše o tuto formu. A skutečný znakový jazyk můžeme jmenovat jen tam, kde je využíván rodilým mluvčím, tzn. neslyšícím pedagogem nebo pedagogem, který má neslyšící rodiče a stále se jedná o jeho mateřský jazyk.

V systému orálních tříd, jazykové skupiny I/II a logopedických tříd se však výsledky pozorování rozcházejí. Žáky, kteří jsou v Praze v logopedických třídách, mají v Mnichově spolu s žáky se sluchovým postižením ve třídách jazykové skupiny I/II nebo zvlášť v jiné budově, a to ve škole logopedické. Na mysli máme žáky s AVWS, které bychom mohli přirovnat k žákům s dysfázií u nás. Jak v orálních třídách, tak v třídách logopedických jsme se v Praze setkali i se znakováním. Naproti tomu ve třídách jazykové skupiny I/II pedagog při komunikaci s žáky znakování nevyužíval.

7 Závěr

Pozornost předkládané diplomové práce je věnována tématu, které „žije“ již od počátku vzdělávání osob se sluchovým postižením, a sice zvoleným komunikačním prostředkům ve výuce žáků se sluchovým postižením. Orálně-manuální kontroverze, která vypukla v 18. století a je spojená se jmény Abbé de l'Epée a Samuel Henicke, není vyřešená dodnes. Co se však změnilo, je pohled na věc a ne tak silná urputnost v zastávání jednoho či druhého názoru. V odborné literatuře se dnes už běžně dočítáme, že nelze říci, že jeden či druhý přístup ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením je ten správný. Tudíž nemůžeme ani říci, že je správné upřednostňovat většinový národní jazyk, znakový jazyk nebo jiné formy komunikace jako prostředek komunikace ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením.

Cílem diplomové práce bylo popsat aktuální situaci využívaných komunikačních prostředků na školách pro sluchově postižené v Praze a Mnichově. Práce se zaměřovala na třídy, které navštěvují žáci mladšího školního věku, tedy třídy prvního stupně základní školy, v Mnichově tomu odpovídající třídy Grundschule a nižší stupně škol Realschule a Mittelschule. Terénnímu výzkumu a komparaci jeho výsledků předcházela část sestávající z teoretických východisek, v kapitolách 2 až 5. Druhá kapitola práce se věnovala komunikaci žáků se sluchovým postižením. Objasňuje, jací žáci školy pro sluchově postižené navštěvují a jaké konkrétní komunikační systémy mohou využívat, ať už se jedná o systémy orální, nebo o vizuálně-motorické. Následuje kapitola třetí, která s druhou úzce souvisí, popisuje totiž přístupy ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Kapitoly čtyři a pět již uvozují druhou část práce. Obě kapitoly ve svém úvodu podávají informace o vývoji v posledních letech (od roku 1990 do současnosti) kolem škol pro sluchově postižené. Popisují především vliv legislativy a důležitých nadnárodních dokumentů na současnou situaci a také trend inkluze. Kapitola čtvrtá pojednává o situaci v České republice, kapitola pátá o situaci v Bavorsku. Kromě toho jsou v těchto kapitolách krátce představeny školy, především z hlediska přístupu k výuce a využívané komunikaci ve třídách, ve kterých probíhal terénní výzkum této práce. Na to, jaké komunikační prostředky pedagogové ve výuce volí, co nebo kdo je k tomu vede a zda se cítí dostatečně kompetentní ve všech potřebných komunikačních prostředcích, se zaměřoval terénní výzkum práce. Cílem bylo navštívit co možná

nejvíce, tříd, kde vyučují různí pedagogové, a provést zde pozorování. Toto pozorování následně doplnit názory pedagogů zjišťovanými v rozdaných dotaznících. Celkem bylo navštíveno dvacet čtyři tříd, ve většině případů s různým pedagogem, a nasbíráno sedmnáct dotazníků od sedmnácti pedagogů – informantů.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že co se týče komunikačních prostředků využívaných pedagogy ve výuce, je situace v bavorském Mnichově a v Praze částečně srovnatelná. Využívané komunikační prostředky ve třídách určitých jazykových skupin v Mnichově lze srovnat s komunikačními prostředky, které využívají pedagogové s určitými komunikačními přístupy u nás. Především se jedná o třídy s bilingválním přístupem / totální komunikací v Praze a třídy jazykové skupiny III v Mnichově. V těchto třídách je hlavně při výuce jazyků (českého a německého) využíván převážně znakový většinový jazyk, tedy znakovaná čeština / znakovaná němčina. Znakový jazyk je podle pedagogů více využíván v předmětech popisnějších, jako je například Člověk a jeho svět, v Mnichově „*Sachunterricht*“, nebo při tělesné výchově. Využívaný komunikační prostředek nemá žádnou souvislost s tím, zdali je pedagog slyšící nebo se sluchovým postižením. I slyšící pedagogové tvrdí, že využívají znakový jazyk. Otázkou zůstává, co je pod tímto pojmem u každého myšleno. Jedná se opravdu o znakový jazyk, který má všechny své náležitosti, jako je například správná mimika, specifické znaky apod.? To by mohlo být předmětem dalšího zkoumání, kde by bylo možné využít metody analýzy videozáznamu, což již využili Potměšil, Hronová (2001) při zkoumání využívání mluveného jazyka a znakového jazyka v přístupech totální komunikace. Ústředním bodem je v takovém výzkumu přítomnost posuzovatelů, kteří jsou uživateli znakového jazyka jako jazyka mateřského. Na rozdíl od Mnichova se v pražských školách vyskytovali i pedagogové se sluchovým postižením. Ale ani pedagog se sluchovým postižením nezaručuje využívání čistého znakového jazyka ve výuce. Setkávali jsme se s tím, že i pedagogové se sluchovým postižením mluvili nebo využívali znakový většinový jazyk. V souvislosti s personálním zajištěním výuky chceme zdůraznit, že pro skutečnou bilingvální výuku, jak ji zdroje popisují, je důležité, aby byl ve výuce přítomen pedagog se sluchovým postižením. Situace, se kterou jsme se setkali především na německé straně, kdy vyučoval jeden učitel, který ovládá jak znakový, tak mluvený jazyk a podle aktuální potřeby je využívá, se spíše podobá přístupu IPC od D. A. Stewarta.

Překvapivé bylo, že i v některých třídách s orálním přístupem jsme se u nás setkali se znakováním, naopak v Mnichově ve třídách jazykové skupiny I/II jsme se se znakováním téměř nesetkali. Prstová abeceda je v Praze využívána převážně ve formě dvouruční, v Mnichově pouze ve formě jednoruční. Ve výuce v Praze i Mnichově jsou využívány pomocné artikulační znaky (více v systémech orální komunikace), k podpoře odezírání nebo vyvozování hlásek, v některých případech jsou zaměňovány za prstovou abecedu.

Rozhodnutí, jaký komunikační prostředek je ve výuce používán, je nejčastěji na pedagogovi samotném. Ten se řídí složením třídy, nejčastěji jazykovými kompetencemi žáků, stupněm sluchové vady. Dále jsou rozhodující vyučovací předmět a náplň hodiny.

Mnoho problémů spojených s komunikací ve výuce vychází z nedostatečné komunikační kompetence pedagoga nebo žáka. Pedagog je však tím, kdo by měl být schopen žákovi nabídnout co nejvíce možných komunikačních cest, i tu pro slyšícího pedagoga nejnáročnější – vizuálně-motorickou. Proto je důležité si uvědomit, že je pro pedagoga nejen ve výuce žáků neslyšících, ale všech žáků se sluchovým postižením užitečná znalost znakového jazyka. Vlastní kompetence v komunikačních prostředcích hodnotí pedagogové pozitivně. Ti s kompetencemi ve znakovém jazyce mají výhodu a jistotu v porozumění si se všemi žáky. A to i v případě, že se ve třídě s orálním přístupem objeví žák, který využívá k podpoře komunikace znakování.

Pedagogové se většinou shodují v názoru na to, jaký komunikační prostředek, za jaké situace a s jakým žákem zvolit. Následně pak ale ve výuce může docházet k tomu, že se pedagogova představa a jeho názor s praxí rozcházejí. Z tohoto důvodu je jistě pro výzkumy tohoto charakteru vhodné volit pozorování, ještě lépe by bylo formou videozáznamu, kdy lze přistoupit k podrobnější analýze. Zároveň považujeme za vhodné, aby u výzkumů, které se týkají komunikačních prostředků, byli přítomni hodnotitelé s mateřským jazykem znakovým, protože se necítíme být dostatečně kompetentní k hodnocení kvality projevů ve znakovém jazyce.

Seznam použitých zdrojů

Publikace:

BÍMOVÁ, Petra, 2002. Jazyk znakový – jazyk přirozený. *Čeština doma a ve světě*. 10(2+3), 100–103.

ČERNÝ, Jiří, 1998. *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubico. ISBN 8085839245.

ERTINGOVÁ, Carol J., 1998. Kulturní konflikt ve škole pro neslyšící děti. In: HOMOLÁČ, Jiří. *Komunikace neslyšících*. Praha: FF UK, s. 113–127. ISBN 80-85899-40-X.

EVANS, Lionel, 2001. *Totální komunikace: struktura a strategie*. Hradec Králové: Pedagogické centrum. ISBN 8023879154.

HENDL, Jan, 2012. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 9788026202196.

HINTERMAIR, Manfred a Helga VOIT, 1990. *Bedeutung, Identität und Gehörlosigkeit : Argumente für eine veränderte Entwicklungs- und Förderperspektive in der Erziehung gehörloser Kinder*. Beiheft 26 zur Hörgeschädigtenpädagogik. Groos: Heidelberg.

HOMOLÁČ, Jiří, 1998. *Komunikace neslyšících: sociolingvistika : (antologie textů)*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 808589940x.

HRUBÝ, Jaroslav, 1999. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených. ISBN 8072160966.

HUDÁKOVÁ, Andrea, 2012. Milánský kongres: podrobnosti, souvislosti. *Info-Zpravodaj*. 20(3), 7–10.

Inkluzivní vzdělávání neslyšících v ČR [online], [cit. 2017-07-02]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/1163-inkluzivni-vzdelavani-neslysicich-v-cr>.

JABŮREK, Josef, 1998. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*.

JANOTOVÁ, Naděžda, 1999. *Odezírání u sluchově postižených*. Praha: Septima. ISBN 978-80-7216-826-2.

JUNGWIRTHOVÁ, Iva, 2015. *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál. ISBN 9788026209447.

KOMORNÁ, Marie, c2008. *Psaná čeština českých neslyšících – čeština jako cizí jazyk*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. ISBN 9788087153444.

KOMORNÁ, Marie, c2008. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. ISBN 9788087218181.

KOTVOVÁ, Miroslava a Marie KOMORNÁ, c2008. *Praktický kurz znakované češtiny*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. ISBN 9788087153307.

KRAHULCOVÁ-ŽATKOVÁ, Beáta, 2002. *Komunikace sluchově postižených*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 8024603292.

KRATOCHVÍLOVÁ, Kristina, 2007. Vzdělávání sluchově postižených. Zpráva z mezinárodní konference. *Speciální pedagogika*. 17(1–2), 112–117.

KUNEŠOVÁ, Hana Marie, 2015. *Inkluzivní vzdělávání neslyšících v ČR* [online]. [cit. 2017-05-28]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/1163-inkluzivni-vzdelavani-neslysicich-v-cr>.

LANGER, Jiří, 2010. *Znakový jazyk jako prostředek komunikace mezi učitelem a žákem* [online]. [cit. 2017-05-28]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/702-znakovy-jazyk-jako-prostredek-komunikace-mezi-ucitelem-a-zakem>.

LANGER, Jiří, 2013. *Komunikace osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 9788024436746.

LEONHARDT, Annette, 2010. *Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik: mit 44 Abbildungen, 15 Tabellen und 77 Übungsaufgaben*. München: Ernst Reinhardt. UTB für Wissenschaft, 2104. ISBN 3825221040.

MACUROVÁ, Alena, 1993. Bilingvální vzdělávání neslyšících: pro a proti. *Speciální pedagogika*. 4(5), 12–19. ISSN 0862-1632.

MARSCHARK, Marc a Patricia Elizabeth SPENCER, ed., c2003. *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. New York: Oxford University Press. ISBN 9780195189131.

MARSCHARK, Marc, Harry G. LANG a John A. ALBERTINI, 2002. *Educating deaf students: from research to practice*. New York: Oxford University Press. ISBN 9780195310702.

MOORES, Donald F. a David S. MARTIN, c2006. *Deaf learners: developments in curriculum and instruction*. Washington, DC: Gallaudet University Press. ISBN 9781563682858.

MOTEJZÍKOVÁ, Jitka, 2006. Vývoj mluveného jazyka u neslyšících a nedoslýchavých dětí. *Info-Zpravodaj*. 14(1), 16–18.

OKROUHLÍKOVÁ, Lenka a Petra SLÁNSKÁ BÍMOVÁ, c2008. *Rysy přirozených jazyků: český znakový jazyk jako přirozený jazyk ; Lexikografie : slovníky českého znakového jazyka*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. ISBN 9788087153475.

POTMĚŠIL, Miloň a Anna HRONOVÁ, 2001. Pohledy na způsoby komunikace ve vzdělávání sluchově postižených. *Speciální pedagogika.*, roč. 11, č. 2, s. 76–90.

POTMĚŠIL, Miloň, 2012. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 9788024433103.

POWER, Desmond J. a Greg. LEIGH, 2004. *Educating deaf students: global perspectives*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press. ISBN 1563683083.

SOURALOVÁ, Eva, 2005. *Surdopedie: studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 8024410079.

SPENCER, Patricia Elizabeth a Marc MARSCHARK, ed., 2006. *Advances in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children*. New York: Oxford University Press. Perspectives on deafness. ISBN 0195179870.

SPENCER, Patricia Elizabeth. a Marc. MARSCHARK, 2010. *Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing students*. New York: Oxford University Press. ISBN 9780199735402.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TARCSIOVÁ, Darina, 2005. *Komunikačný systém sluchovo postihnutých a spôsoby prekonávania ich komunikačnej bariéry*. Bratislava: Sapiaientia. ISBN 8096911279.

VAN UDEN. Antonius, 1977. *Basic principles*. 3., rev. ed. Amsterdam: Swets u. Zeitlinger. ISBN 9026502532.

WIATER, Werner. *Bildung in Bayern*. In: PETERSEN, Jörg a Gerd-Bodo REINERT. *Bildung in Deutschland: Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein*. Donauwörth: Auer, 1998. ISBN 3- 403029360.

Legislativa:

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdelávaní žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online]. [cit. 2016-12-13]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.

Zákon č. 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob [online]. [cit. 2016-12-13]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-384>.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. [online]. [cit. 2017-03-13]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen, ©2017. Bayern Recht. [gesetze-bayern.de](http://www.gesetze-bayern.de) [online]. [cit. 2017-04-20]. Dostupné z: <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG>true>.

Bayerisches Gesetz zur Gleichstellung, Integration und Teilhabe von Menschen mit Behinderung, ©2017. Bayern Recht. [gesetze-bayern.de](http://www.gesetze-bayern.de) [online]. [cit. 2017-03-13]. Dostupné z: <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayBGG>true>.

Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung, ©2017. Bayern Recht. [gesetze-bayern.de](http://www.gesetze-bayern.de) [online]. [cit. 2017-04-20]. Dostupné z: <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVSOF>

Zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči. [online]. [cit. 2016-12-13]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-155>.

Online zdroje:

Česko mluví o vzdělávání. *Co neslyšící potřebují k rovnému přístupu ke vzdělávání.* [online]. 2013 [cit. 2017-04-20]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/1078-co-neslyšící-potřebují-k-rovnému-prístupu-ke-vzdelavani>.

Augustinum [online]. [cit. 2017-06-27]. Dostupné z: <https://www.augustinum-schulen.de/samuel-heinicke-realschule/mehr-als-schule/schulische-angebote/>.

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst [online]. [cit. 2016-12-06]. Dostupné z: <https://www.km.bayern.de>.

Bezirk Oberbayern [online]. [cit. 2016-12-12]. Dostupné z: <http://www.bezirk-oberbayern.de/Bildung/F%C3%B6rderschulen/F%C3%B6rderschwerpunkt-H%C3%B6ren-und-Sprache-/F%C3%B6rderzentrum-F%C3%B6rderschwerpunkt-H%C3%B6ren>.

Förderzentrum Förderschwerpunkt Hören München [online]. [cit. 2016-10-12]. Dostupné z: http://www.schulzentrum-muenchen-joki.de/foerderzentrum_hoeren.html

Gymnázium, střední odborná škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Praha 2, Ječná 27 [online]. [cit. 2016-12-20]. Dostupné z: <http://http://www.jecna27.cz/>.

Lehrplan zum Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation für die bayerische Grundschulstufe des Förderzentrums für Hörgeschädigte sowie für den gemeinsamen Unterricht in der Grundschule, ©2017. [online]. [cit. 2017-04-20]. Dostupné z: https://www.isb.bayern.de/download/11860/hoeren_gs.pdf.

Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené [online] [cit. 2017-06-20]. Dostupné z: <http://www.vymolova.cz/>.

Tab. 1, 2, 3 <https://www.czso.cz/csu/czso/katalog-produktu>.

Wikipedia, ©2016. Bayerische Landesschule für Gehörlose. *Wikipedia.org*. [online]. [cit. 2017-03-13]. Dostupné z: https://de.wikipedia.org/wiki/Bayerische_Landesschule_f%C3%BCr_Geh%C3%B6rlose.

Příloha 1 – transkripce dotazníků

Informant 1

Informace o osobě

Učitelka, vysokoškolsky vzdělaná, vyučující šest let.

Navštěvovala kurzy znakového jazyka, celkem 5 kurzů, každý obsahoval 15 hodin.

Charakterizujte prosím třídu, v které probíhalo pozorování.

Děti jsou vyučovány v jazykové skupině III. Vyučování probíhá převážně v LBG (znakované němčině/ znaky doprovázené mluvením), protože tři žáci mají zbytky sluchu a jsou vychováváni jen mluvenou řečí. Šest žáků je z neslyšících rodin, jejich mateřským jazykem je německý znakový jazyk. V individuální komunikaci a v některých částech vyučování využívám i německý znakový jazyk. Všechny děti mají kompenzační pomůcky, ať už sluchadla nebo kochleární implantáty. Tři žáci ve třídě mají nižší IQ a problémy s pozorností.

Kdo nebo co ovlivňuje, jaké komunikační prostředky ve výuce využíváte?

Vzdělávací obsah. Například při němčině používám častěji znakovanou němčinu hlavně při čtení, psaní a v gramatice. Kromě toho ale také pomocné artikulační znaky (v Bavorsku PMS - Phonembestimmtes Manualsystem), prstovou abecedu hlavně při čtení a psaní a k rozšiřování slovní zásoby. Využívám ale i německý znakový jazyk, abych poukázala na rozdíly a ujasnila to žákům. V předmětu Člověk a jeho svět (v Bavorsku Haus- und Sachunterricht) a matematice častěji německý znakový jazyk pro vysvětlování. Kromě vzdělávacího obsahu i skupina žáků, zda jsou to žáci uživatelé znakového jazyka nebo žáci orientovaní na mluvenou řeč.

Měníte během vyučování komunikační prostředky? Pokud ano, proč?

Ano. Abych přezkoušela, zda žáci něco umí a rozumí tomu, k přesnějšímu doptání se, k vysvětlování rozdílů mezi znakovými a mluvenými jazyky, k přizpůsobení se „jazyku žáka“.

Měníte komunikační prostředky závisle na vyučovacím předmětu nebo složení třídy? Pokud ano, kdy a proč.

Ano, jak už jsem říkala v otázce 1 a 2.

**Ovládáte dostatečně všechny komunikační prostředky, které potřebujete?
Pokud ne, co by Vám mohlo pomoci?**

Ano.

Informant 2

Informace o osobě

Učitel, vyučující 34 let, vysokoškolský titul v oblasti speciální pedagogiky.

Navštěvoval kurzy znakového jazyka pro začátečníky a následně pokročilé, organizované školou.

Charakterizujte prosím třídu, v které probíhalo pozorování.

Ve třídě je celkem sedm žáků (5 žáků, 2 žákyně). Všichni žáci jsou vysoce nedoslýchaví, téměř neslyšící. Všichni využívají sluchadla nebo kochleární implantáty. Celková úroveň třídy je na nízké úrovni a v sociální oblasti dost problematická. Úroveň pozornosti je velice nízká.

Kdo nebo co ovlivňuje, jaké komunikační prostředky ve výuce využíváte?

Běžně je učitel ten, kdo rozhoduje o využití komunikačního prostředku, nejčastěji jsou to vyučovací situace, které ovlivňují to, jaký prostředek využije.

Měníte během vyučování komunikační prostředky? Pokud ano, proč?

Ano, samozřejmě, podle situace a průběhu.

Měníte komunikační prostředky závisle na vyučovacím předmětu nebo složení třídy? Pokud ano, kdy a proč.

Ano, při výuce němčiny využívám téměř výlučně znakovanou němčinu, samozřejmě s hlasitou řečí. Ve věcných předmětech (biologie, fyzika, dějepis) jsou vyučovací obsahy často podávány v německém znakovém jazyce. Také v „osobním“ rozhovoru, jako jsou problémy doma, zájmy dítěte používáme německý znakový jazyk. K vyjadřování názvů, nových výrazů se využívá i prstová abeceda.

**Ovládáte dostatečně všechny komunikační prostředky, které potřebujete?
Pokud ne, co by Vám mohlo pomoci?**

Ano, ovládám znakovanou němčinu a prstovou abecedu. Německý znakový jazyk bych mohl ještě vylepšit dalšími kurzy.

Informant 3

Informace o osobě

Učitelka vyučující šest let, vysokoškolsky vzdělaná v oblasti speciální pedagogiky.

Navštěvovala kurzy znakového jazyka. V období vysokoškolského studia vždy jednou týdně. K tomu jiné intenzivní kurzy.

Charakterizujte prosím třídu, v které probíhalo pozorování.

Třída je složená z žáků druhého, třetího a čtvrtého ročníku. Žáci s rozdílnými sluchovými vadami. Jak neslyšící, tak nedoslýchaví, tak uživatelé kochleárních implantátů, tudíž i s rozdílnými komunikačními předpoklady, jako znakový jazyk jako mateřský jazyk, znakovaná němčina, mluvený jazyk, bez jazyka. Některé děti jsou také z migračních rodin. 6áci mají také různé speciální potřeby, jako nadání, s horšími výkony, s poruchami chování.

Kdo nebo co ovlivňuje, jaké komunikační prostředky ve výuce využíváte?

Komunikujeme podle toho, s jakou komunikací žáci přijdou. Tedy jaký jazykový systém nejlépe odpovídá jejich potřebám.

Měníte během vyučování komunikační prostředky? Pokud ano, proč?

Ano, podle toho s jakým žákem pracuji, tak střídám mezi německým znakovým jazykem, znakovanou němčinou a mluvenou řečí. TO se děje především při práci v menších skupinkách. Při práci s celou třídou užívám nejvíce znakovanou němčinu.

Měníte komunikační prostředky závisle na vyučovacím předmětu nebo složení třídy? Pokud ano, kdy a proč.

Záleží na konkrétní třídě.

Ovládáte dostatečně všechny komunikační prostředky, které potřebujete? Pokud ne, co by Vám mohlo pomoci?

Doposud jsem dětem vždy dobře rozuměla. U žáků, kteří přichází bez jazykové vybavenosti, pomáhají obrázky nebo scénky, hry, situace.

Informant 4

Informace o osobě

Učitelka vyučující 14 let, vysokoškolsky vzdělaná v oblasti speciálního vzdělávání. Nenavštěvovala žádné kurzy znakového jazyka.

Charakterizujte prosím třídu, v které probíhalo pozorování.

Sedm žáků (pět chlapců, dvě dívky). Dva žáci neslyšící z neslyšících rodin. Zbylých pět žáků z rodin nehovořících německy, se sluchadly, orientováni na mluvenou řeč. Jedna žákyně z Afghánistánu, teprve šest měsíců v Německu. Jeden žák tělesně postižený.

Kdo nebo co ovlivňuje, jaké komunikační prostředky ve výuce využíváte?

Složení třídy. Jazyková skupina žáků. Tato třída je jazyková skupina III, tedy využívá se při výuce mluvený jazyk a znaková němčina.

Měníte během vyučování komunikační prostředky? Pokud ano, proč?

Zpravidla ne. Někdy s některými žáky pouze znaky podporovaná němčina (LUG), u některých také pouze mluvená řeč bez znakování.

Měníte komunikační prostředky závisle na vyučovacím předmětu nebo složení třídy? Pokud ano, kdy a proč.

Závisle na složení třídy.

Ovládáte dostatečně všechny komunikační prostředky, které potřebujete? Pokud ne, co by Vám mohlo pomoci?

Ano.

Informant 5

Informace o osobě

Učitelka/učitelka v týmu, vyučující třináct let, vysokoškolsky vzdělaná v oblasti speciálního vzdělávání.

Navštěvovala kurzy znakového jazyka pořádané školou.

Charakterizujte prosím třídu, v které probíhalo pozorování.

Žáci jazykové skupiny III. Někteří z neslyšících rodin. Kompenzováni sluchadly.

Kdo nebo co ovlivňuje, jaké komunikační prostředky ve výuce využíváte?

Jazykové kompetence žáků. Nejdůležitější je, aby každý rozuměl a ostatními byl chápán, aby mohlo vyučování probíhat na věkově odpovídající úrovni.

Měníte během vyučování komunikační prostředky? Pokud ano, proč?

Při bilingválním vzdělávání je měnění jazyků důležité. Důležitým předpokladem ale je, že žáci rozumí oběma jazykům.

Měníte komunikační prostředky závisle na vyučovacím předmětu nebo složení třídy? Pokud ano, kdy a proč.

Viz ot. 1.

Ovládáte dostatečně všechny komunikační prostředky, které potřebujete? Pokud ne, co by Vám mohlo pomoci?

Chybí mi znalost amerického znakového jazyka pro výuku angličtiny. Již se ale do Ameriky chystám a jejich znakový jazyk se chci naučit.

Informant 6

Informace o osobě

Učitelka vyučující deset let s vysokoškolským vzděláním v pedagogice.

Navštěvovala kurzy znakového jazyka po dobu dvou let jedenkrát týdně a v osobním kontaktu s neslyšícími.

Charakterizujte prosím třídu, v které probíhalo pozorování.

Čtyři žáci ve třídě, všichni z neslyšících rodin. Znakový jazyk je jejich mateřským jazykem. Jsou velice motivovaní a zajímají se o vzdělávání. Sluchadla mají dvě ze čtyř dětí.

Kdo nebo co ovlivňuje, jaké komunikační prostředky ve výuce využíváte?

Mateřský jazyk žáka. Podle potřeby prstová abeceda, psaný jazyk.

Měníte během vyučování komunikační prostředky? Pokud ano, proč?

Někdy znakovaná němčina, na žádost rodičů nebo při definicích, v gramatice.

Měníte komunikační prostředky závisle na vyučovacím předmětu nebo složení třídy? Pokud ano, kdy a proč.

V každé třídě je to jiné.

Ovládáte dostatečně všechny komunikační prostředky, které potřebujete? Pokud ne, co by Vám mohlo pomoci?

Ano.

Informant 7

Informace o osobě

Učitelka vyučující 28 let s vysokoškolsky absolvovaným titulem.

Bez absolvovaných kurzů znakového jazyka. Pracovala před studiem rok s neslyšícími.

Charakterizujte prosím třídu, v které probíhalo pozorování.

Ve třídě je pět žáků. Jeden je nedoslýchaví, ostatní neslyšící. Tři ze čtyř neslyšících jsou uživatelé kochleárního implantátu, jeden z neslyšící rodiny a nevyužívá žádné kompenzační pomůcky. Dva žáci mají velké sociální problémy. Vcelku dobře vybavení mluveným jazykem, ale potřebují ukazování. Nikdo nemá žádné přidružené vady.

Kdo nebo co ovlivňuje, jaké komunikační prostředky ve výuce využíváte?

Probíraná látka, složení žáků ve třídě, vyučovací předmět, a jiné okolnosti (místo výuky, důraz na jazyk nebo látku).

Měníte během vyučování komunikační prostředky? Pokud ano, proč?

Ano, k rytimizaci, k porozumění, k vysvětlování, jako pomoc žákovi.

Měníte komunikační prostředky závisle na vyučovacím předmětu nebo složení třídy? Pokud ano, kdy a proč.

Ano, pokud je ve třídě například více neslyšících, nebo naopak nedoslýchavých.

**Ovládáte dostatečně všechny komunikační prostředky, které potřebujete?
Pokud ne, co by Vám mohlo pomoci?**

Ano, doposud jsem s tím neměla problém.

Informant 8

Informace o osobě

Učitelka/učitelka v týmu vyučují 37 let, vysokoškolský titul v oblasti speciální pedagogiky.

Navštěvovala kurzy znakového jazyka, organizované školou, Pevností a dalšími organizacemi.

Charakterizujte prosím třídu, v které probíhalo pozorování.

Ve třídě je pět žáků. Dva žáci mluví, ale potřebují podporu ve znakovém jazyce, jeden z nich je mentálně postižený. Ostatní jsou z neslyšících rodin. Ve třídě jsem já, učitelka, k tomu další neslyšící učitelka a ještě slyšící asistentka pedagoga.

Kdo nebo co ovlivňuje, jaké komunikační prostředky ve výuce využíváte?

Skladba dětí, podle toho, jaké ony samy preferují komunikační prostředky. Situace, zda je výuka nebo přestávka. Aktuální výukový cíl. Téma, pokud řeším například kázeň, používám jiné prostředky než při výuce.

Měníte během vyučování komunikační prostředky? Pokud ano, proč?

Ano, podle toho, co zrovna sleduju. Když odezírání, používám mluvený jazyk, pokud nácvik slov, využívám prstovou abecedu, při porozumění textu psanou formu, výklad ve znakovém jazyce, při artikulaci pomocné artikulační znaky.

Měníte komunikační prostředky závisle na vyučovacím předmětu nebo složení třídy? Pokud ano, kdy a proč.

Ano, v závislosti na složení třídy, a pokud komunikuju individuálně s žákem, přizpůsobím se žákovi podle preferencí. V prvouce nebo jiných předmětech více znakujeme.

**Ovládáte dostatečně všechny komunikační prostředky, které potřebujete?
Pokud ne, co by Vám mohlo pomoci?**

Průběžně navštěvuji kurzy znakového jazyka, přestože se cítím v komunikaci znakovým jazykem dostatečně kompetentní.

Informant 9

Informace o osobě

Učitelka vyučující třináct let s vysokoškolsky zakončeným studiem.

Navštěvovala kurzy znakového jazyka v organizacích Pevnost a Česká komora tlumočnicků znakového jazyka (ČKTZJ).

Charakterizujte prosím třídu, v které probíhalo pozorování.

Jedná se o třídu s neslyšícími žáky s rozdílnou mírou sluchového postižení.

Kdo nebo co ovlivňuje, jaké komunikační prostředky ve výuce využíváte?

Komunikační prostředky měníme podle toho, kdo z vyučujících vede hodinu, zda probíráme nové téma nebo jen opakujeme.

Měníte během vyučování komunikační prostředky? Pokud ano, proč?

V hodině měníme komunikační prostředky. Děti chvíli mluví, chvíli píší, trochu odezírají, znakují. Chceme, aby byla hodina zajímavá, kdyby byla pouze mluvená čeština, děti by nerozuměly, byly by unavené.

Měníte komunikační prostředky závisle na vyučovacím předmětu nebo složení třídy? Pokud ano, kdy a proč.

Ano, v hodinách TV se znakuje asi více než v hodinách ČJ. Vše opět záleží na přítomnosti žáků a obsahu učiva.

Ovládáte dostatečně všechny komunikační prostředky, které potřebujete? Pokud ne, co by Vám mohlo pomoci?

Myslím, že vše děláme optimálně – máme tendenci vést děti k samostatnému vyjadřování, většímu použití ČJ v mluvené i psané podobě.

Informant 10

Informace o osobě

Učitelka vyučující třicetjedna let s vysokoškolským vzděláním v oblasti speciální pedagogiky.

Absolvovala kurzy znakového jazyka od zaměstnavatele zprostředkované zaměstnavatelem. Dále Pevnost.

Charakterizujte prosím třídu, v které probíhalo pozorování.

Ve třídě je pět žáků. Všichni kompenzováni sluchadly. Působím zde já, jako pedagog a asistent pedagoga se sluchovým postižením. Ve třídě jsou žáci i nedoslýchaví i neslyšící.

Kdo nebo co ovlivňuje, jaké komunikační prostředky ve výuce využíváte?

Míra sluchového postižení žáka, komunikace v rodině. Když máme ve třídě neslyšící i nedoslýchavé žáky, musíme používat znakování i mluvení dohromady.

Měníte během vyučování komunikační prostředky? Pokud ano, proč?

Znakuji i mluvím. Pořád stejně.

Měníte komunikační prostředky závisle na vyučovacím předmětu nebo složení třídy? Pokud ano, kdy a proč.

Viz předešlá otázka.

Ovládáte dostatečně všechny komunikační prostředky, které potřebujete? Pokud ne, co by Vám mohlo pomoci?

Pomohlo by mi navštěvování kurzů znakového jazyka. Přes prázdniny neznakuji, pak v září přijdu a jsem v šoku. Například v zeměpise, znaky jako poledník, rovnoběžka, člověk je nepoužívá často, tak si je v kurzu připomenout.

Informant 11

Informace o osobě

Asistentka pedagoga se sluchovým postižením (nedoslýchavá), pracující ve školství čtrnáct let.

Navštěvovala kurzy ZJ v ASNEP, což považuje za velký přínos, zajímavou zkušenost.

Charakterizujte prosím třídu, v které probíhalo pozorování.

X

Kdo nebo co ovlivňuje, jaké komunikační prostředky ve výuce využíváte?

Podle dětí, aby vše dobře pochopily.

Měníte během vyučování komunikační prostředky? Pokud ano, proč?

Komunikační prostředky měním podle náročnosti tématu, také podle vyučovacího předmětu. Cílem je, aby žáci pochopily látku.

Měníte komunikační prostředky závisle na vyučovacím předmětu nebo složení třídy? Pokud ano, kdy a proč.

Ano, podle počtu dětí a náročnosti výuky. Pomáhá i mimika, poznám, z výrazu žáka, zda rozumí nebo nerozumí.

Ovládáte dostatečně všechny komunikační prostředky, které potřebujete? Pokud ne, co by Vám mohlo pomoci?

Potřebuji velikou slovní zásobu ve znakovém jazyce.

Informant 12

Informace o osobě

Učitelka vyučující dvacet pět let s vysokoškolským vzděláním.

Navštěvovala kurzy znakového jazyka.

Charakterizujte prosím třídu, v které probíhalo pozorování.

Třída velice náročná, heterogenní z hlediska věku, tudíž i probírané látky, také žáci s přidruženými vadami. Jeden chlapec s poruchou autistického spektra. Ve třídě jsem já, mám tu asistentku pedagoga se sluchovým postižením, s tou si výborně sedíme, spolupracujeme spolu už dlouho a spolupráce velice dobře funguje. Dále tu mám slyšící asistentku pedagoga, která přišla nedávno.

Kdo nebo co ovlivňuje, jaké komunikační prostředky ve výuce využíváte?

Složení žáků- jejich individuální porozumění.

Měníte během vyučování komunikační prostředky? Pokud ano, proč?

Ano, vždy podle potřeby, to vychází z průběhu hodiny.

Měníte komunikační prostředky závisle na vyučovacím předmětu nebo složení třídy? Pokud ano, kdy a proč.

Používám především znakovanou češtinu. V některých předmětech, které jsou více popisné využívám český znakový jazyk.

Ovládáte dostatečně všechny komunikační prostředky, které potřebujete? Pokud ne, co by Vám mohlo pomoci?

Ano.

Informant 13

Informace o osobě

Učitelka, vyučující 25 let.

Kurzy znakového jazyka organizované školou.

Charakterizujte prosím třídu, v které probíhalo pozorování.

Ve třídě je deset žáků, všichni používají sluchadla.

Kdo nebo co ovlivňuje, jaké komunikační prostředky ve výuce využíváte?

Složení žáků. V této třídě není potřeba znakovat.

Měníte během vyučování komunikační prostředky? Pokud ano, proč?

Ne, vše v mluveném jazyce.

Měníte komunikační prostředky závisle na vyučovacím předmětu nebo složení třídy? Pokud ano, kdy a proč.

Složení třídy.

Ovládáte dostatečně všechny komunikační prostředky, které potřebujete? Pokud ne, co by Vám mohlo pomoci?

Ano.

Informant 14

Informace o osobě

Učitelka vyučující dva roky, vysokoškolský bc. diplom ve speciální pedagogice.

Navštěvuje kurzy znakového jazyka v Pevnosti.

Charakterizujte prosím třídu, v které probíhalo pozorování.

Ve třídě je sedm žáků, všichni žáci jsou opatřeni sluchadly. Je ve třídě i žák, který by mohl chodit do běžné ZŠ, ale má zde sestru, tak navštěvuje třídu s ní. Jeden s mateřským jazykem znakovým.

Kdo nebo co ovlivňuje, jaké komunikační prostředky ve výuce využíváte?

Vedení školy, pan ředitel.

Měníte během vyučování komunikační prostředky? Pokud ano, proč?

Ano, občas, pokud žák nerozumí a potřebuje něco povysvětlit znakovým jazykem, pak využívám i znakový jazyk.

Měníte komunikační prostředky závisle na vyučovacím předmětu nebo složení třídy? Pokud ano, kdy a proč.

Ano, při čtení nějakého příběhu například, využíváme i znakový jazyk, prstovou abecedu, pomocné artikulační znaky.

Ovládáte dostatečně všechny komunikační prostředky, které potřebujete? Pokud ne, co by Vám mohlo pomoci?

Ano. Docházím kvůli tomu stále do Pevnosti. Abych se učila nové termíny a nová slova. Když si například ve výuce nejsem něčím jistá, jak se něco znakuje, hned se následně na hodině ZJ mám možnost zeptat rodilého mluvčího.

Informant 15

Informace o osobě

Učitelka vyučující čtyřicet let.

Nikdy nenavštěvovala kurzy znakového jazyka.

Charakterizujte prosím třídu, v které probíhalo pozorování.

Ve třídě je celkem deset žáků. Většinou opatření sluchadly, někteří s kochleárním implantátem. Ve třídě funguje znakový asistent pedagoga, který zrovna dnes chybí. Ale je ve třídě žák, který znakování k porozumění potřebuje.

Kdo nebo co ovlivňuje, jaké komunikační prostředky ve výuce využíváte?

Diagnóza dětí, schopnosti dětí.

Měníte během vyučování komunikační prostředky? Pokud ano, proč?

Ano. Pokud to nejde, tak využívám prstovou abecedu, pantomimu.

Měníte komunikační prostředky závisle na vyučovacím předmětu nebo složení třídy? Pokud ano, kdy a proč.

Podle momentální situace.

Ovládáte dostatečně všechny komunikační prostředky, které potřebujete? Pokud ne, co by Vám mohlo pomoci?

Potřebovala bych se naučit znakový jazyk, bylo by to pak jednodušší.

Informant 16

Informace o osobě

X

Charakterizujte prosím třídu, v které probíhalo pozorování.

Je to třída logopedická. Ve třídě jsou čtyři děti, kromě jedné jsou všichni slyšící. Jedna žákyně nosí sluchadla a pochází z neslyšící rodiny.

Kdo nebo co ovlivňuje, jaké komunikační prostředky ve výuce využíváte?

Tady není co řešit, jde o třídu logopedickou, takže tady jen mluvíme.

Měníte během vyučování komunikační prostředky? Pokud ano, proč?

My tady jenom mluvíme.

Měníte komunikační prostředky závisle na vyučovacím předmětu nebo složení třídy? Pokud ano, kdy a proč.

Pouze na tu jednu žákyni, která je z neslyšící rodiny je potřeba znakovat.

**Ovládáte dostatečně všechny komunikační prostředky, které potřebujete?
Pokud ne, co by Vám mohlo pomoci?**

Ovládám.

Informant 17

Informace o osobě

Učitel vysokoškolsky vzdělaný v pedagogice.

Nenavštěvoval kurzy znakového jazyka.

Charakterizujte prosím třídu, v které probíhalo pozorování.

Ve třídě je dvanáct žáků. Všichni jsou slyšící, většina s diagnózou dysfázie, někteří s výraznějšími logopedickými vadami. Jedna s nedoslýchavostí, ale zvládá výuku mluvenou řečí. Máme tu vždy asistentku pedagoga, střídají se tu dvě různé. Jedna z asistentek znakuje, to pomáhá nedoslýchavé žákyni, která ovládá znakový jazyk.

Kdo nebo co ovlivňuje, jaké komunikační prostředky ve výuce využíváte?

Pouze mluvím, se zřetelnou artikulací a důrazem na srozumitelnou řeč.

Měníte během vyučování komunikační prostředky? Pokud ano, proč?

Ne.

Měníte komunikační prostředky závisle na vyučovacím předmětu nebo složení třídy? Pokud ano, kdy a proč.

Ne.

Ovládáte dostatečně všechny komunikační prostředky, které potřebujete? Pokud ne, co by Vám mohlo pomoci?

Ovládám, ale neuškodilo by mi, kdybych znal alespoň základy znakového jazyka, vzhledem k tomu, že jsme na škole pro sluchově postižené.

Příloha 2 – seznam grafů a tabulek

Tabulka 1: Základní školy - speciální vzdělávání - školy, třídy, žáci, učitelé - časová řada 2006/07 - 2015/16	30
Tabulka 2: Komparace názorů pedagogů (bilingvální přístup / totální komunikace vs. jazyková skupina III).....	57
Tabulka 3: Komparace názorů pedagogů (orální přístup, jazyková skupina I/II, logopedické třídy)	60
Graf 1: Žáci se sluchovým postižením v ZŠ v České republice.....	31
Graf 2: Žáci se sluchovým postižením v ZŠ v Praze	31
Graf 3: Žáci s těžkým sluchovým postižením v ZŠ v Praze	32
Graf 4: Žáci s těžkým sluchovým postižením v ZŠ v České republice.....	33

Příloha 3 – seznam zkratk

AVWS	Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung
ČZJ	český znakový jazyk
DGS	Deutsche Gebärdensprache (německý znakový jazyk)
GMS	Graphembestimmtes Manusalsystem (prstová abeceda)
KI	kochleární implantát
LBG	Lautsprachbegleitende Gebärden (znakovaná němčina)
LUG	Lautsprachunterstützende Gebärden (znaky doplňující mluvenou řeč)
PA	prstová abeceda
PAZ	pomocné artikulační znaky
PMS	Phonembestimmtes Manualsysteem (pomocné artikulační znaky)
SP	sluchové postižení, osoby se sluchovým postižením
SPC	speciálně pedagogické centrum